

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HUMANIDADES

MARCELA LOPES MENDONÇA COELHO

**LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR: REFLETINDO ALÉM DAS
PALAVRAS COM POEMAS E CANÇÕES**

VITÓRIA

2021

MARCELA LOPES MENDONÇA COELHO

**LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR: REFLETINDO ALÉM DAS
PALAVRAS COM POEMAS E CANÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Humanidades.

Orientador: Prof. Doutor Antônio Carlos Gomes

VITÓRIA

2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

C672L Coelho, Marcela Lopes Mendonça.

Leitura na biblioteca escolar: refletindo além das palavras com poemas e canções / Marcela Lopes Mendonça Coelho. – 2021. 120 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Antônio Carlos Gomes.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades, Vitória, 2021.

1. Leitura. 2. Bibliotecas escolares – Leitura – Estudo e ensino. 3. Leitores – Reação e crítica – Formação. 4. Bibliotecas escolares – Canções e música – Estudo e ensino. 5. Poesia – Bibliotecas. 6. Humanidades. I. Gomes, Antônio Carlos. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21 – 372.4


MARCELA LOPES MENDONÇA COELHO DE AMORIM


**LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR: REFLETINDO ALÉM DAS PALAVRAS
COM POEMAS E CANÇÕES**


Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Humanidades.

Aprovada em 02 de março de 2021

COMISSÃO EXAMINADORA


Doutor Antônio Carlos Gomes
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Orientador
(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)


Doutora Leticia Queiroz de Carvalho
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno
(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)


Doutor Lucas dos Passos e Silva
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Externo
(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)


Doutor Fabiano de Oliveira Moraes
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo
(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

Dedicamos este trabalho a crianças e bibliotecários que, entre os corredores e prateleiras das bibliotecas, encontram leituras e viajam além das palavras. As crianças, na ânsia de viver abrem as mãozinhas e olhinhos para os livros.... Os bibliotecários, na missão de organizar, classificar e disponibilizar, abrem portas e janelas para o mundo. Na biblioteca, eles entregam e recebem um do outro e, enquanto sentem, pensam, contemplam, percebem, querem, agem e amam, juntos, bibliotecários e crianças, tecem uma rede de saberes, sabores e sonhos

AGRADECIMENTOS

A Deus, o Senhor de toda sabedoria por ter me sustentado e guiado desde sempre.

À minha mãe Edimar, que desde muito cedo me ensinou que o maior tesouro que eu poderia desejar conquistar é o CONHECIMENTO, pois nada nem ninguém podem tirá-lo de mim. Ela e minha única irmã, Marcilia, foram fundamentais para esta caminhada, pelo amor e apoio e os cuidados carinhosos com meu filho para que eu pudesse me dedicar ao Mestrado.

Ao meu esposo, Abinadab por todo apoio e amor com que me presenteia todos os dias e ao nosso filho Matheus que, orgulhoso de minhas conquistas, diz que serei “ninja em dar aula”.

Ao meu orientador, o Professor Dr. Antônio Carlos Gomes por motivar a minha autonomia e independência na elaboração deste trabalho.

Aos professores membros da banca examinadora, Professora Dra. Letícia Carvalho, Professor Dr. Lucas dos Passos e Professor Dr. Fabiano Moraes, por aceitarem o convite para caminharem comigo nesta senda (às vezes pedregosa) da pesquisa e da escrita.

Aos professores do PPGEH Ifes por me proporcionarem uma alegria imensa de me sentar numa sala de aula como estudante depois de muito tempo.

Aos colegas da turma 2019, que pessoas incríveis! Tão diferentes, tão especiais! Formamos um grupo unido e fraterno. Jamais esquecerei!

À toda equipe e aos estudantes da EMEF Aristóbulo Barbosa Leão da Rede Municipal de Vitória que me acompanham na caminhada da educação há 14 anos e onde cresci muito, recebendo mais do que entregando nas trocas tão preciosas!

Aos professores que aceitaram prontamente meu convite para a participação no Grupo Focal que foi muito importante para a conclusão deste trabalho, diante da situação tão complexa em que nos encontramos, devido à pandemia da Covid-19.

Motivo

Cecília Meireles

Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.
Não sou alegre nem sou triste:
sou poeta.

Irmão das coisas fugidias,
não sinto gozo nem tormento.
Atravesso noites e dias
no vento.

Se desmorono ou se edifico,
se permaneço ou me desfaço,
— não sei, não sei. Não sei se fico
ou passo.

Sei que canto. E a canção é tudo.
Tem sangue eterno a asa ritmada.
E um dia sei que estarei mudo:
— mais nada.

RESUMO

Este trabalho, inscrito na linha de pesquisa “Práticas Educativas” do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH), do Instituto Federal do Espírito Santo, objetiva investigar estratégias para trabalhar o incentivo à leitura na biblioteca escolar, com reflexões sobre o ser humano, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma reflexão sobre a realidade de práticas arraigadas na cultura da escola que identificam a biblioteca escolar como um local isolado, desvinculado de outros espaços, das atividades, e do dia a dia da escola, distanciada dos seus verdadeiros objetivos e de sua vocação natural que é o incentivo à leitura como prática social e atividade de uma humanização que leve o leitor a desvelar o mundo, as relações com o outro e consigo mesmo. Ancorada em autores como Silva, Freire, Cândido, Sorrenti, Petit, entre outros, é uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo pesquisa participante, que aspira analisar trabalhos na biblioteca com alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. O produto educacional resultante da pesquisa é a sistematização de uma sequência de atividades (oficinas) direcionadas a um trabalho com a leitura no espaço da biblioteca escolar, destinadas a bibliotecários, professores e interessados no tema.

Palavras-chave: Leitura. Biblioteca escolar. Humanização. Formação do leitor.

ABSTRACT

This final course work, is located in the “Educational Practices” research line of the Postgraduate Program in Teaching Humanities (PPTH), from the Federal Institute of Espírito Santo. Its main objective is to investigate strategies to encourage reading in the school library, from a humanizing perspective, involving the first grades of Elementary School. Amid the harsh reality of practices rooted in school culture, the school library has the image of being an isolated place, detached from other spaces, activities, and the daily routine of the school, distancing itself from its objectives and its natural vocation, which is the encouragement of reading as a social practice and also a factor of humanization. It is a space that should be used to lead the reader to unveil the world, the relationships with others and with oneself. Based on several authors, this work is a qualitative research, being the type of participant research, whose general objective is to investigate strategies to encourage reading in the school library, approaching the human essence, through interaction with students in the first grades of elementary school. It also proposes to elaborate as an educational product a sequence of activities (workshops) to work on reading in the school library space for librarians, teachers and other educators.

Keywords: Reading. School library. Humanization. Reader training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A Leitura na Biblioteca Escolar	18
Quadro 2 - Formação do Leitor	24
Quadro 3 - Leitura e Humanização na Escola	28

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	CONHECENDO OUTRAS PESQUISAS	17
2.1	LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR.....	17
2.2	FORMAÇÃO DO LEITOR.....	22
2.3	LEITURA E HUMANIDADES.....	26
3	BASES TEÓRICAS DA PESQUISA	33
3.1	BREVE HISTÓRICO DA BIBLIOTECA.....	33
3.1.1	As Grandes Bibliotecas da Antiguidade	34
3.1.2	As Bibliotecas Medievais	37
3.1.3	As Bibliotecas modernas	39
3.1.4	As Bibliotecas Públicas e a Biblioteca Escolar no Brasil	42
3.2	CONCEPÇÕES DE LEITURA	52
3.2.1	As concepções reducionistas da leitura	52
3.2.2	As concepções interacionistas da leitura	54
3.3 A	BIBLIOTECA, A LEITURA E O ENSINO DE HUMANIDADES.....	61
3.3.1	Leitura, Escola e Essência Humana	63
3.3.2	Poesia na literatura infantil e mediação da leitura	68
4	PERCURSO METODOLÓGICO	74
4.1	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	74
4.2	MÉTODO DE INTERVENÇÃO	76
4.2.1	O local da pesquisa	77
4.2.2	Os participantes da pesquisa	79
4.3	PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	79
4.3.1	Base e mediação da sequência de atividades	79
5	A LEITURA NA BIBLIOTECA – PRÁTICAS EDUCATIVAS	85
5.1	OFICINA 01: “AULA DE LEITURA.....	85
5.2	OFICINA 02: “LER E CANTAR”	91
5.3	NOVOS TRAJETOS NO PERCURSO METODOLÓGICO: OFICINA REMOTA E GRUPO FOCAL	97
5.3.1	Oficina Remota	100
5.3.1	Grupo Focal	102
5.4	PRODUTO EDUCACIONAL.....	110
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
	REFERÊNCIAS	115

1 INTRODUÇÃO

Nasci em Vitória/ES, mas passei a maior parte de minha vida na Serra/ES. Filha de uma cabeleireira e um auxiliar administrativo. Um acidente de carro levou meu pai muito cedo. Minha mãe ficou só, comigo e minha irmã. O lema da minha mãe para nós era *“a única riqueza que ninguém tira de você é o conhecimento”*, por isso sempre nos incentivou a estudar, embora não tivesse tido a mesma oportunidade.

Estudei por toda a vida na escola pública. Desde que aprendi a ler, adquiri gosto pela leitura. Sem ter a menor ideia de que um dia seria bibliotecária. Eu era uma devoradora de livros. Também gostava de escrever e até sonhei em ser jornalista. Quando terminei o Ensino Médio, o curso de Magistério na época, decidi prestar vestibular para Comunicação Social na UFES. Não passei devido à concorrência. Decidi então tentar outro curso, para fazer a “reopção” para o curso de Comunicação Social. Assim, entrei no curso de Serviço Social. Achei o curso muito bom, pois tinha um currículo muito diversificado, abrangendo várias disciplinas de humanidades. Tive oportunidade de ser bolsista de pesquisa e fui ficando....Concluí o curso.

Mas ainda tinha vontade de continuar estudando e resolvi fazer outra graduação, para de novo tentar trocar de curso. Pensei em princípio cursar Letras, mas optei por Biblioteconomia. Logo no início do curso eu pude fazer estágio, estive em várias bibliotecas diferentes durante o curso, tendo todas as experiências voltadas para a parte técnica da biblioteca. Também fui ficando...

Formei-me em 2002. Colei grau na segunda-feira à noite e na terça-feira pela manhã comecei a trabalhar. Entrei na biblioteca de uma escola da iniciativa privada completamente perdida. O curso de Biblioteconomia da UFES não tinha uma linha do currículo dedicada à biblioteca escolar, à escola, a crianças ou a nada parecido.

Entre no lugar de uma colega de turma, que se formou e voltou para a sua terra. Ela era excelente, deixou um belo legado e muita saudade nos alunos e

professores. Tive que lidar com essa saudade. A todo o momento me lembravam de que preferiam que ela estivesse lá, e não eu. O que fazer? Eu precisava demonstrar que queria e merecia aquela oportunidade.

Então desejei fazer algumas atividades com músicas, que sempre estiveram na minha vida, mas até aquele momento não tinham nenhuma relação com a atuação profissional. Busquei no acervo livros de poesia para “misturar” com música e me deparei com o livro **Se eu fosse aquilo** de Ricardo Azevedo. Um dos poemas do livro, *Aula de leitura* em seus primeiros versos diz que a leitura vai além do mero decifrar de palavras e que quem desejar se aprofundar, será surpreendido. O restante do poema fala sobre a leitura do mundo: as nuvens, as folhas no chão, e várias outras leituras. O poema tornou-se, imediatamente, meu “referencial poético” e meu instinto musical logo enxergou ali uma bossa nova. Esse poema tem grande importância para minha trajetória profissional. Após a primeira leitura ele trouxe uma espécie de *insight* ao revelar o poder e a extensão da leitura. Desde aquele momento, passou a integrar meu repertório de textos e nunca mais saiu... Já realizei diversas atividades de arte, música, produção de texto, teatro, dança tendo tal texto como ponto de partida. As possibilidades são enormes é um texto “coringa” para o incentivo à leitura. Foi também o primeiro de uma série de poemas que viraram música. Logo formei um repertório com músicas populares, de roda, folclóricas, poemas musicados e alguns livros com CDs encartados. Passei a fazer barulho. Em vez do sagrado silêncio, a biblioteca agora tinha muita música.

Consegui reverter um pouco a rejeição inicial, pois apesar da saudade da minha colega, os alunos e professores agora já me olhavam de outra forma.

Em 2006 fui aprovada em um concurso da Prefeitura de Vitória/ES. Deixei a escola da iniciativa privada e entrei para a escola pública. Depois das adaptações iniciais, continuei a mesma proposta de trabalho, buscando o incentivo à leitura de forma diferenciada. Desenvolvia várias atividades com os alunos de anos iniciais que, quinzenalmente, vinham para a biblioteca. Os encontros sempre aconteciam com atividades de leitura e escrita e até atividades de arte.

A poesia sempre teve destaque nesse trabalho, principalmente depois que introduzi o *hip hop* para a leitura de poesia, ou seja, baixei bases de *hip hop* da internet e apresentei a leitura ritmada de poemas variados.

Após uma boa repercussão das atividades diferenciadas na escola, vieram outros projetos, sempre planejados e executados de memória, sem registro. Alguns rendiam trabalhos feitos pelos alunos, que eu juntava em livros e álbuns artesanais, mas não havia nada escrito.

Em 2013, no entanto, eu fui levada a escrever sobre minha prática, pois decidi me inscrever no “IV Prêmio Carol Kuhlthau”, promovido pelo Grupo de Estudos da Biblioteca Escolar da UFMG, que tem o objetivo de estimular ações desenvolvidas por profissionais da biblioteca, colocando em evidência a função educativa da biblioteca escolar, envolvendo alunos em suas atividades. Eu precisei então me sentar e olhar para mim mesma, lembrar as vivências para escrever o relato de experiências, necessário para a inscrição.

Esse olhar para minha própria prática e o ato de rememorar tudo o que aconteceu foi muito marcante porque lembrei muitas experiências que tive na troca com os alunos. Escrevi e enviei o relato. Para minha grande alegria fui contemplada com o prêmio e tive a oportunidade de participar do 1º Fórum Brasileiro de Biblioteconomia Escolar: Pesquisa e Prática em julho de 2013, em Florianópolis (SC), que aconteceu paralelamente ao 25º Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação (CBBD), além de poder publicar um artigo em uma revista eletrônica sobre a biblioteca escolar.

A experiência da participação no congresso foi maravilhosa! Foi muito gratificante poder ouvir profissionais da área, de diversas partes do mundo, tão distantes de mim, mas que pensavam a biblioteca escolar, exatamente como eu pensava, assim como afirma o documento *Diretrizes IFLA/Unesco para Biblioteca Escolar*, afirmando que essa “[...] deve criar um ambiente para o lazer e a aprendizagem que seja atrativo, acolhedor e acessível a todos *sem medo e sem preconceitos*” (IFLA, 2006, p. 12, grifo nosso).

As experiências positivas se espalharam. Começaram a aparecer também convites para falar para bibliotecários, professores, pedagogos e estudantes universitários em palestras, cursos e oficinas sobre a leitura na biblioteca escolar. A reação dessas pessoas me despertou o desejo de documentar, sistematizar e descrever a minha prática, a fim de compartilhar as experiências em benefício da leitura.

Em 2016 conheci o Mestrado em Ensino de Humanidades. Observei que poderia concretizar esse meu desejo, devido à proposta do curso que é fortalecer a prática de educadores. Fiz a seleção três vezes e, na última tentativa, fui aprovada. Tive a grata satisfação de poder comprovar minhas “suspeitas” positivamente, acerca das possibilidades de efetivar uma pesquisa coadunada com minha prática.

E assim continuo, há alguns anos, trabalhando com a leitura na biblioteca. As palavras e reações dos alunos atribuíram significado ao nosso trabalho, na medida em que eles fazem conexões entre o texto apresentado (seja poesia, música, arte, multimídia) e a sua própria vivência. A sensibilidade decorrente da leitura, às vezes, surpreende-me e reflete-se em fatos inusitados, como o que ocorreu no dia em que três meninas cantaram, no pátio, para uma colega cadeirante o poema “As meninas” de Cecilia Meireles, porque a personagem do poema tinha o nome da colega: Maria.

A Biblioteca é normalmente tratada como um espaço de erudição e de silêncio. Algumas delas se assemelham mais a depósitos de livros, com um espaço de pouca interação, a não ser entre o leitor e o livro, nem sempre escolhido espontaneamente pelo leitor. Essa imagem pode ser transposta quase integralmente para a biblioteca escolar, começando pelo coro puxado pelo adulto: “*biblioteca é lugar de...*”, ao que os alunos respondem em uníssono: “*...silêncio!*”. As práticas de usar o espaço para aplicar punições, ou delegar a

administração da biblioteca a profissionais não especializados¹, perpetuam essa visão. Mesmo o profissional especializado – o Bibliotecário – ainda é visto como um guardião, a quem compete somente a tarefa de localizar e guardar livros.

Em meio à dura realidade dessas práticas arraigadas na cultura da escola, a biblioteca escolar sofre com a imagem de local isolado, desvinculado dos outros espaços, das atividades, e do dia a dia da escola, distanciando-se dos seus verdadeiros objetivos.

Nóbrega (apud ANJOS, 2009, p. 12) enfatiza que a face educadora da biblioteca transparece quando esta não se apresenta somente contemplativa ou complacente, mas quando movimenta o interior do usuário e o transforma. Nesta perspectiva, a biblioteca destaca-se como agente de muita importância no incentivo ao hábito de leitura que é fundamental “[...] para que o seu usuário possa usufruir dos benefícios do acesso à informação, seja para o estudo, o ensino, o trabalho, a arte, o lazer ou a diversão” (NEVES, 2004, p. 223).

Diante desses acontecimentos, experiências e vivências, que, frequentemente, evidenciavam a capacidade de a leitura abordar o ser humano que é percebido aqui como a visão do homem como ser omnilateral (ou ser total) segundo a visão de Marx. As relações humanas com o mundo como as percebidas pelos sentidos (além do sentir, do pensar, do contemplar, do perceber, do querer, do agir, do amar), ou seja, todos os órgãos da sua individualidade estão em seu comportamento relacionado à coisa-objeto, o que resulta numa aprendizagem já existente na forma da linguagem humana que é a consciência social cujas características estruturais são fixadas nessa linguagem. O homem então se apropria de seu ser de forma omnilateral, isto é, como um homem total. O sentir, pensar, contemplar, perceber, querer, agir, amar também são possibilitados pela leitura, que é fator de relação com o mundo, pela linguagem, por meio da qual o

¹ Nos Espírito Santo, há 35 anos não é promovido concurso na área. O Estado conta apenas com dois bibliotecários contratados, mas que trabalham diretamente em setores administrativos Secretaria Estadual de Educação (Sedu). Fonte: site da Assembleia Legislativa. <https://www.al.es.gov.br/Noticia/2019/09/37833/ales-discute-importancia-do-bibliotecario.html>.

homem se apropria de sua humanidade.

O tema da pesquisa foi se revelando até ser delineado como “Leitura na biblioteca escolar *sob* tal perspectiva. Então o problema de investigação está colocado na questão: Como trabalhar o incentivo à leitura na biblioteca escolar refletindo sobre o ser humano, em anos iniciais do Ensino Fundamental?

O incentivo à leitura pode ser considerado uma vocação natural da biblioteca escolar - é um campo fértil para o ensino de Humanidades, pois a “[...] a biblioteca escolar é essencial a qualquer tipo de estratégia de longo prazo no que respeita a competências à leitura e escrita, à educação e à informação e ao desenvolvimento econômico, social e cultural” (IFLA, 2000, p. 2). Entendemos² que existe uma ligação entre o nível de leitura e os resultados da aprendizagem. A biblioteca se posiciona justamente nessa ligação, mediando a leitura, construindo uma ponte entre o conhecimento e o leitor, atuando como um espaço que privilegia a transformação, “[...] um lugar cativante, acolhedor, cheio de vida... mostrando aos leitores que livros podem e devem fazer parte do seu universo” (FRAGOSO, 1994 apud NEVES, 2004, p. 222).

Sendo a biblioteca escolar um espaço privilegiado de aprendizagem e levando-se em consideração sua vocação natural para o incentivo à leitura, esta pesquisa propõe como objetivo geral **investigar estratégias para trabalhar o incentivo à leitura na biblioteca escolar, com reflexões sobre o ser humano, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.**

Para alcançar esse objetivo, elencamos quatro objetivos mais específicos: o primeiro conhecer e analisar pesquisas relacionadas à leitura na biblioteca escolar; o segundo também discutir os conceitos de leitura e sua importância na reflexão sobre o ser humano na sociedade contemporânea; o terceiro, elaborar uma sequência de atividades (oficinas) para trabalhar a leitura na biblioteca escolar e por fim elaborar um produto educacional reunindo as oficinas sobre o

² A partir deste parágrafo passaremos a utilizar a primeira pessoa do plural devido ao caráter acadêmico e científico do trabalho e por deixarmos de descrever as nossas memórias autobiográficas.

trabalho com leitura na biblioteca escolar, destinado a alunos, bibliotecários, professores e outros educadores.

Para alcançar tais objetivos, nos propusemos a realizar uma pesquisa de base qualitativa, que se caracteriza pela objetivação do fenômeno, buscando uma hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*, de acordo com Silveira e Córdova (2009). A proposta metodológica desta pesquisa também se aproxima dos pressupostos da pesquisa participante, compreendida como um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos que busca a superação da oposição sujeito/objeto nos processos geradores de saberes e em ações transformadoras a partir dos conhecimentos que surgiram desses processos.

O presente trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo traz a Revisão de Literatura, com a análise de outras pesquisas que dialogam com nossa temática e se relacionam com nossos objetivos. O segundo capítulo, Fundamentação Teórica, um breve histórico da biblioteca, desde a Antiguidade e um breve histórico da biblioteca escolar no Brasil, enfatizando a atualidade. Em seguida esse capítulo apresenta os autores que embasam a discussão teórica na pesquisa, como Candido, Campello, Freire, Geraldi, Solé, Silva, entre outros. O terceiro capítulo traz o Percorso Metodológico da pesquisa, apresentando a base teórica da metodologia, do tipo qualitativa com pressupostos da pesquisa participante, assim como a base pedagógica e a metodologia de intervenção, baseada nos princípios da sequência didática. O quarto capítulo apresenta o planejamento e o detalhamento das oficinas de leitura que fazem parte da pesquisa empírica, trazendo também a descrição de duas oficinas juntamente como a análise dos resultados das mesmas, além da descrição dos novos trajetos adicionados ao nosso percurso metodológico: a Oficina Remota e o Grupo Focal, que foram necessários devido às imposições perpetradas a todo o mundo pela pandemia da Covid-19. Por fim descrevemos a estrutura do nosso Produto Educacional.

2 CONHECENDO OUTRAS PESQUISAS

Com o objetivo de investigar estratégias para um trabalho de incentivo à leitura na biblioteca escolar, sob a perspectiva de abordagem do ser humano, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, procuramos conhecer e analisar pesquisas relacionadas à leitura na biblioteca escolar. Fizemos uma busca no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizando os seguintes descritores³: “leitura na biblioteca escolar”, “formação do leitor” e “leitura humanizadora” e, ainda, fizemos um recorte temporal iniciando em 2008 até 2019, abarcando também o prazo da publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, ocorrido em 2013. Na sequência deste capítulo, apresentamos alguns trabalhos encontrados sob os parâmetros aqui delineados, e verificamos a possibilidade de eles dialogarem com nossa pesquisa, separando-os por descritor.

2.1 LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR

Ao utilizar o descritor “leitura na biblioteca escolar” foram recuperados 8 registros, obedecendo ao recorte temporal. Desses selecionamos para nosso diálogo 03 trabalhos, com base na leitura do resumo e do sumário, esses serão descritos no quadro a seguir.

Quadro 01 – A Leitura na Biblioteca Escolar

AUTOR	TÍTULO	PROGRAMA	IES - CIDADE	ANO
CARDOSO, Aline Casagrande Rosso	<i>O Papel Da Biblioteca Escolar Na Formação De Leitores Na Rede Pública Municipal De Criciúma (SC)</i>	Mestrado em Educação	Universidade o Sul Catarinense - Criciúma, SC	2015
TEIXEIRA, Ana Claudia Costa de Aquino	<i>Tempo para o letramento literário: uma proposta de leitura na biblioteca escolar</i>	ProfLetras	Universidade Estadual do Sul da Bahia - Feira de Santana, BA	2016
SOUSA, Maria Isabel de Jesus	<i>Olhares entrecruzados: práticas da leitura na sala de aula e na biblioteca do Centro Educacional Carneiro Ribeiro</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal da Bahia - Salvador, BA	2017

Fonte: elaborado pela pesquisadora

³ Inserimos aspas em todos os descritores para delimitar a busca.

A pesquisa de Cardoso (2015) busca investigar como se dá a produção de leitura em escolas públicas. A metodologia da pesquisa utilizou questionários com os alunos das três escolas envolvidas na pesquisa, entrevistas semiestruturadas com os bibliotecários – que atuaram voluntariamente no trabalho – professores e ainda explorou um diário de campo, como técnicas de coleta de dados. O referencial teórico está alicerçado em Freire, Bakhtin, Silva e Zilberman, além de outros autores que auxiliaram na compreensão dos temas leitura e biblioteca escolar e, da mesma forma, contribuíram com o nosso trabalho com os dados produzidos. Segundo Cardoso,

A análise desses autores e dos dados aponta que nem sempre uma escola que possui biblioteca está apta a formar leitores, visto que a promoção de leitura deve ser uma tarefa conjunta de professores, alunos, bibliotecários, projetos bem fundamentados, juntamente com um espaço propício para tanto. As condições financeiras e os hábitos de leitura provenientes da família também são fatores significantes na criação, na manutenção e no desenvolvimento dessa prática emancipadora e primordial na sociedade (CARDOSO, 2015, p. 13).

O percurso metodológico utilizado por Cardoso (2015) também dialoga com nossa pesquisa, na medida em que tal autora se propõe a uma abordagem qualitativa para buscar compreender como a biblioteca contribui para a formação de leitores críticos.

A importância da biblioteca é amplamente discutida na pesquisa de Cardoso (2015), que aponta todas a potencialidade e também os problemas que tornam a biblioteca “doente” como afirma a autora. Um dos fatores que se destaca entre os diversos problemas que tornam a biblioteca escolar doente “[...] é a falta do bibliotecário. O responsável pela biblioteca é um elemento-chave para a produção da leitura no ambiente, visto que uma de suas atribuições é trabalhar na mediação entre o público e os livros” (CARDOSO, 2015, p. 76). Essa afirmativa demonstra que a pesquisadora reconhece a importância do profissional bibliotecário, diferente de outras pesquisas aqui analisadas. Ela destaca que na biblioteca “[...] precisa-se de profissionais leitores, responsáveis e comprometidos com a sua função central que é a de propagar e instigar a busca pelo conhecimento” (CARDOSO, 2015, p. 88).

Para essa autora o bibliotecário tem atuação central na criação e desenvolvimento de projetos de leitura e para isso precisa ser “[...] próximo e comunicativo, motivando os alunos a ler e a frequentar a biblioteca” (AMORIM, 2013, p. 109, apud CARDOSO, 2015, p. 90). A pesquisa transita em perspectivas semelhantes à nossa, na tentativa de “[...] perceber a biblioteca como um espaço de múltiplas vozes, um espaço que promova a criticidade dos alunos e os leve a *ser mais social e cognitivamente*” (CARDOSO, 2015, p. 96).

A dissertação Teixeira (2016) teve por objetivo principal observar e analisar os desdobramentos da ação pedagógica da leitura de narrativas literárias em voz alta realizada pelo(a) professor(a), no espaço-tempo da biblioteca escolar. A pesquisa foi configurada em uma sequência de atividades de leitura e escrita, integrada ao ensino de Língua Portuguesa, tendo a seguinte questão norteadora: “que desdobramentos podem ser observados a partir da leitura de narrativas literárias, em voz alta, realizada pelo(a) professor(a) no espaço-tempo da biblioteca escolar?” Como ressalta a pesquisadora,

A metodologia, adotada neste processo, situa-se no campo da pesquisa-ação e das investigações qualitativas e, portanto, interpretativas, tomando como base os estudos de Tripp (2005), Bogdan (1994). Como instrumentos de coleta e produção de dados foram utilizados (as) questionários, atividades diagnósticas iniciais, produções textuais das/dos estudantes realizadas durante a intervenção (inicial e final) e o diário reflexivo da pesquisadora. O Lócus da pesquisa foi uma escola pública municipal, inserida num bairro periférico, situada em Feira de Santana, na Bahia. Os sujeitos da pesquisa foram os 22 estudantes matriculados numa turma do 5º ano do Ensino Fundamental, buscando observar o perfil leitor desse(a)s estudantes ao final de um ciclo de escolaridade. Os resultados desta pesquisa confirmaram que a leitura em voz alta realizada pelo(a) professor(a) é uma ação pedagógica que influencia diretamente na constituição de indivíduos críticos e reflexivos, pois a leitura de narrativas, sobretudo aquelas presentes nos textos literários, tomados especificamente nesta pesquisa, podem ampliar de forma significativa a compreensão de si e do mundo, auxiliando decisivamente nas escolhas individuais de leituras e, ainda, interferem positivamente nas produções escritas do(a)s estudante (TEIXEIRA, 2016, p. 13).

A nossa pesquisa se aproxima desta investigação por sua abordagem de leitura ampla, “[...] na perspectiva das múltiplas formas de ler” (TEIXEIRA, 2016, p. 32), e na leitura como forma de perceber o mundo. Também o percurso metodológico se aproxima ao propor uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa. O *lócus*

e os sujeitos da pesquisa de Teixeira também se aproximam da nossa pesquisa, pois ela se propôs a investigar a realidade de uma escola pública e alunos do Ensino Fundamental, além de enfatizar a leitura em voz alta, que é uma estratégia que, apesar de tradicional, traz bons resultados no incentivo à leitura como foi demonstrado nos resultados da pesquisa de Teixeira (2016).

Teixeira (2016) relata que pôde confirmar, durante a pesquisa, o potencial pedagógico das atividades que envolviam leitura e o uso da biblioteca, o que foi importante para promover mudanças na forma de pensar o ensino de língua portuguesa, através dos gêneros textuais, destacando os textos literários, por causa das diferentes interpretações surgidas por meio da leitura, também pelas variadas vivências advindas do contato com textos e suportes diversos contidos na biblioteca, “[...] pela simples atitude de tocar e ser tocado pela palavra escrita. Ler, também na biblioteca, amplia o conhecimento de mundo.” (TEIXEIRA, 2016, p. 102). Em suma, a autora afirma o desejo que “[...] a literatura realize o que sabe melhor fazer: humanizar os indivíduos tornando-os mais sensíveis a se (re)conhecerem e a se relacionarem com seus pares” (TEIXEIRA, 2016, p. 140)

A pesquisa de Sousa (2017) teve como objetivo principal “[...] identificar e analisar as práticas leitoras desenvolvidas nas quatro Escolas-Classe e na Biblioteca de Centro Educacional Carneiro Ribeiro/Escola-Parque entre as décadas de 70 a 90 do século XX, visando compreender o processo de ensino-aprendizagem leitora nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental do referido Centro” (SOUSA, 2017, p. 6). Trata-se de uma abordagem qualitativa por meio de documentos escolares e relatos dos envolvidos diretamente na ação, porque esse tipo de pesquisa foi o que melhor se adequou às características do objeto estudado, por se tratar de um estudo que resgata as práticas de leitura desenvolvidas no cotidiano de uma instituição educacional.

A coleta de dados foi realizada em 451 diários de classe e nas 25 entrevistas realizadas com professores de Língua Portuguesa/Expressão Comunicação, professores de biblioteca, alunos e em outras fontes documentais correspondentes ao período analisado. Segundo Sousa,

Os resultados sugerem que as práticas de leitura nos espaços investigados permanecem quase que inalteradas ao longo do período analisado. Os dados evidenciam nas aulas de Língua Portuguesa, o processo de ensino-aprendizagem da leitura nas Escolas-Classe privilegiava práticas de decodificação do texto escrito. Quanto às estratégias de ensino, se observou que o livro didático norteou as práticas de leitura em sala de aula e que eventualmente outros gêneros textuais são mencionados, porém raras vezes constituem uma leitura espontânea, desvinculada das tarefas escolares. O processo de compreensão textual foi permeado por atividades nas quais o aluno respondia aos questionamentos do livro ou do professor com poucas oportunidades para ele construir seu próprio sentido. Os procedimentos de avaliação da atividade leitora são embasados por testes e provas orais ou escritas, a fim de se verificar o quanto o aluno conseguiu memorizar da mensagem contida no suporte utilizado. O incentivo à atividade leitora ficou limitado a ações esporádicas (narração de histórias, dramatizações, jograis etc.) com dia e hora marcados para acontecer, em função da disponibilidade e do compromisso do professor. Na biblioteca, as estratégias de leitura usadas no desenvolvimento das “aulas de biblioteca” se assemelham em parte aos procedimentos realizados nas Escolas-Classe, especialmente no que se refere à interpretação e avaliação da atividade leitora. Apesar de ser um espaço em que a presença do aluno era obrigatória por força do currículo, a biblioteca significou um ambiente de encontro do aluno com diferentes possibilidades de leitura, mesmo que com forte traço didático-pedagógico. A inter-relação entre as práticas leitoras desenvolvidas na sala de aula e biblioteca, visando fortalecer as competências leitoras foi uma ação pouco concretizada nas instituições escolares investigadas (SOUSA, 2017, p. 6).

A aproximação do trabalho de Sousa (2017) com a nossa pesquisa acontece na abordagem da biblioteca como espaço de aprendizagem e na abordagem sobre a biblioteca que, apesar de todas as questões levantadas pela pesquisa, ainda representa um espaço de encontro do aluno com uma diversidade de textos e leituras. A pesquisa apresenta, no entanto, distanciamentos na definição do *lócus* e dos sujeitos, visto que investiga diversas escolas em um período longo.

No entanto, as inferências realizadas sobre a importância da biblioteca escolar consolidam as aproximações, como por exemplo, os apontamentos da autora sobre o trabalho integrado e engajado “[...] professores e bibliotecários em torno da prática de leitura no ambiente escolar faz a diferença” (SOUSA, 2017, p. 49), resultando em uma “espécie de simbiose entre o corpo leitor e o livro, levando à produção de sentidos, e, em alguns momentos, à posterior efetivação da escrita [...]” (GANZAROLLI, 2005, p. 39 apud SOUSA, 2017, p. 50).

A autora também aponta questões um tanto negativas em relação à atuação do bibliotecário presente no *lócus* da pesquisa, como, por exemplo, a observação de que o profissional não participava ativamente das atividades de práticas de leitura. Essa atitude, na nossa visão, envolve diversas questões, inclusive algumas relacionadas à formação do bibliotecário, normalmente mais ligada a processamentos técnicos e questões administrativas. No caso da pesquisa em questão, eram unicamente os professores que ministravam as “[...] aulas de biblioteca”. Apesar de encontrar essa dificuldade no engajamento do bibliotecário nessas atividades, a autora reconhece sua importância, entendendo “[...] que ele é um mediador essencial no processo de aprendizagem da leitura na escola” (SOUZA, 2017, p. 49), pois ele é o profissional que promove o envolvimento do aluno com a prática de leitura, incentivando essa relação de troca “e liberdade entre o sujeito leitor e o livro.” (GANZAROLLI, 2005, p. 38 apud SOUZA, 2017, p, 49).

2.2 FORMAÇÃO DO LEITOR

Ao utilizar o descritor “formação do leitor”, tivemos como retorno um grande número de pesquisas. Delimitamos o descritor acrescentando os termos *séries iniciais e escola*, que estão relacionados ao nosso objeto de estudo. Então com o novo **descritor** encontramos 39 trabalhos e dentre eles destacamos 03, que se aproximam da nossa pesquisa, pelo fato de estarem ambientados na escola, com foco em series iniciais, e também voltados para a biblioteca escolar e/ou também para atividades diferenciadas de incentivo à leitura.

Quadro 2 – Formação do Leitor

AUTOR	TÍTULO	PROGRAMA	IES – CIDADE	ANO
FERRAZ, Marta Maria Pinto	<i>Leitura mediada na biblioteca escolar: uma experiência em escola pública</i>	Mestrado em Cultura e Informação	Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, SP	2008
RAMOS, Ana Claudia	<i>Contação de histórias: um caminho para a formação de leitores</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal de Londrina. Londrina, PR	2011
MARQUES, Maria Aparecida Tavares	<i>Acordando leitores adormecidos: uma experiência no fundamental I</i>	Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores – PPGFP	Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB.	2017

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A pesquisa de Ferraz (2008) situa-se na área da Ciência da Informação, e é pautado no tema “a leitura mediada como ação para a sensibilização e formação do leitor e usuário de biblioteca”. Os objetivos do trabalho são desenvolver e analisar práticas de leitura mediada com alunos do Ensino Fundamental I, em escola pública. Partindo do pressuposto de que a leitura mediada com alunos dos anos iniciais permite sensibilizá-los para ler, possibilitando que se tornem competentes para frequentar uma biblioteca. Conforme Ferraz,

O estudo analisou onze encontros de leitura mediada realizados em biblioteca escolar de escola pública com duas turmas de quarta série. Para o desenvolvimento da pesquisa foi elaborado estudo teórico em torno do tema, focalizando a leitura numa perspectiva interativa. As ações na escola foram registradas em relatórios de atuação utilizados nas análises. A pesquisa demonstrou que a leitura mediada realizada em biblioteca escolar permite sensibilizar o aluno para a leitura autônoma e o uso da biblioteca. Com a Leitura Mediada, o conhecimento prévio dos alunos foi ampliado, o texto fundador necessário para novas leituras foi construído e a relação com o livro foi estabelecida de maneira significativa (FERRAZ, 2008, p. 5).

A pesquisa de Ferraz (2008) aproxima-se da nossa ao confirmar a importância da leitura mediada para a sensibilização dos estudantes para a sua prática, quando essa é abordada na perspectiva interativa. A autora enfatiza a importância da atuação do educador no trabalho conjunto com o aluno nas estratégias de leitura. Há destaque para os processos de troca com os alunos e

o retorno destes em relação às estratégias de leitura postas em prática pela autora. Ferraz (2008) também aborda uma temática que está presente na nossa pesquisa, a discussão sobre o conhecimento prévio do leitor e o modo como este influencia a leitura e a compreensão.

Quanto à biblioteca escolar, a autora destaca tal espaço como dispositivo de informação e cultura, no sentido de mecanismo técnico ou simbólico que possa promover a relação, organizar a realidade e fornecer instrumentos para o pensamento, destacando sua importância para o desenvolvimento global do aluno. A pesquisadora não cita o bibliotecário como o profissional habilitado para a atuação na biblioteca, apesar de discorrer sobre as diversas atividades realizadas em tal ambiente, como leitura, consulta ao acervo, empréstimos e outros. Em toda a pesquisa, a palavra “bibliotecária” é citada somente uma vez, mas sem enfatizar a importância do profissional. Essa é uma situação complexa, que envolve uma questão ampla de políticas educacionais voltadas para a biblioteca escolar, e a consequente valorização do profissional bibliotecário, mas que em nenhum momento desmerece ou desvaloriza a pesquisa em si, pois a autora se coloca como educadora (papel também desempenhado pelo bibliotecário escolar), expondo diversas possibilidades de mediação da leitura. Pelo que foi apresentado na pesquisa, trouxe bons resultados para o trabalho com leitura na biblioteca; fato com o qual nossa pesquisa se identifica.

A pesquisa de Ramos (2011) tem como objetivo verificar possíveis efeitos decorrentes de narrativas orais, como a contação de histórias, para a formação de alunos-leitores, e descobrir como o desempenho do professor durante a contação de histórias influencia o interesse do aluno em ler outros livros.

Trata-se de uma pesquisa no campo das pesquisas qualitativas e, portanto, descritivas e interpretativas. A parte empírica foi desenvolvida em um ambiente escolar com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, visto que há uma ruptura na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Segundo Ramos,

Pelos resultados desta pesquisa foi possível demonstrar a contação de história como mais uma estratégia fundamental na formação do leitor garantindo-se, com isso, o enriquecimento do processo educacional sob uma perspectiva que valoriza a constituição de sujeitos críticos e reflexivos. Isso porque as narrativas orais, especialmente as que têm por suporte a leitura de textos literários, como foi o caso deste estudo, condensam em si caminhos plurissignificativos para a leitura e compreensão de si e do mundo (RAMOS, 2011, p. 6).

Esta pesquisa aproxima-se da nossa pela abordagem diferenciada das práticas de leitura, como a contação de histórias, que possibilita a constituição da criticidade e reflexão. A autora caminha por uma senda semelhante à nossa, ao discorrer sobre os diversos aspectos da leitura e sua abrangência para o leitor. A ênfase da pesquisa é a oralidade, através da contação de histórias, que a autora contextualiza desde os primórdios até a atualidade, destacando a importância desta atividade para a formação do leitor, descrevendo todos os aspectos importantes da contação de histórias, que envolvem vários elementos. Destacou também a importância do processo de escuta no qual o aluno participa lendo “[...] com os ouvidos” (RAMOS, 2011, p. 40). A autora defende, ao longo de todo seu relato “[...] o poder da linguagem e da leitura para a constituição subjetiva e cidadã” dos alunos (RAMOS, 2011, p. 100).

A pesquisa de Marques (2017) procurou investigar como se daria a recepção de textos literários por alunos em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola da rede pública. O objetivo da pesquisa foi identificar se os estudantes perceberiam como significativas as atividades que lhes seriam apresentadas, além compreender como os textos literários seriam capazes de tocá-los como leitores.

De natureza qualitativa, Marques (2017) baseia-se nos estudos sobre letramento, em especial letramento literário, e está centrada na descrição e reflexão de um conjunto de atividades que foram desenvolvidas pela pesquisadora durante a intervenção realizada na referida turma, a partir de uma sequência didática sobre a obra **Amanhecer Esmeralda**, de Ferréz. Essa sequência didática constituiu-se como produto final da investigação, descrita como uma pesquisa etnográfica. Segundo a autora,

[...] visto que procura descrever e analisar o vivido e experienciado no campo de investigação a fim de promover alterações na realidade investigada. Para tanto, como instrumento de coleta de dados, valemos de entrevista semiestruturada, gravações, registro de campo, observação participante e aplicação de questionário. Reiteramos a relevância da pesquisa realizada, pontuando a escassez de trabalhos que se voltam para o estudo da realidade descrita inicialmente, isto é, salas de aula nas quais os alunos não estão alfabetizados e conseqüentemente apresentam distorção idade/série bem como consideráveis índices de retenção em uma mesma série e baixo nível de letramento. Em decorrência disso, o nosso estudo mostra-se relevante não porque identificou percalços na formação de leitores no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, mas, porque apresenta uma metodologia que, nascida e testada em sala de aula, pode retornar à sala de aula de outros/as docentes preocupados com a ressignificação do próprio fazer pedagógico (MARQUES, 2017, p. 8).

Há uma clara aproximação do trabalho de Marques (2017) com a nossa pesquisa, com base na afirmação de que a leitura contribui para a mobilização de diversos saberes. A intervenção baseada na sequência didática também encontra ressonância na nossa pesquisa, visto que amplia a ação da literatura, avançando para outros saberes e atividades. Essa iniciativa possibilita a compreensão da plurissignificação contida nas obras literárias, assim como proporciona o diálogo com outros textos. A intertextualidade, os conhecimentos, saberes e vivências prévias dos alunos também são aspectos do trabalho dessa autora que têm lugar de destaque em nossa pesquisa.

2.3 LEITURA E HUMANIDADES

Ao realizar a busca no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, iniciamos pelo descritor *Leitura e humanidades*, no entanto o banco de dados não recuperou nenhum registro com base em sugestões de temas relacionados, fornecidos na própria busca, o descritor foi mudado para “leitura humanizadora” e então foram recuperados 6 registros, dentre os quais somente Paiva (2015) estava relacionado ao tema proposto para a nossa pesquisa.

Como somente uma pesquisa sobre a temática da humanização não seria suficiente para uma análise mais apurada, continuamos a pesquisa no site da BDTD, agora usando o descritor “leitura e humanização”. Foram recuperados 173 registros. Utilizando a busca avançada, acrescentamos o termo “escola” a fim de refinar a busca, aproximando-a da nossa pesquisa. Foram recuperados

então 68 registros, dos quais foram selecionados três, ligados diretamente à escola no Ensino Básico, mais afeitas à nossa temática, que também refletem sobre a humanização e também sobre a biblioteca escolar, que juntamos à pesquisa citada anteriormente no quadro abaixo:

Quadro 3 - Leitura e Humanização na Escola

AUTOR	TÍTULO	PROGRAMA	IES – CIDADE	ANO
PAIVA, Maria Cristina	<i>Biblioteca Viva Em Hospitais: A Leitura e sua abordagem em pacientes infantis do Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira</i>	Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas	Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, RJ	2015
BOMFIM, Flavia Maia	<i>A literatura na escola: um direito, uma necessidade e um fator de humanização</i>	Programa de Pós Graduação em Estudos de Literatura, subárea de Literatura Brasileira e Teoria da Literatura da Universidade Federal Fluminense - UF	Niterói – RJ	2016
WERNER, Luciana Rodrigues	<i>A leitura literária: um caminho para a humanização do sujeito</i>	Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão	Florianópolis,SC	2017.
SOUZA, Maiara Ferreira	<i>Tempos e espaços de leitura literária na Educação Infantil</i>	Programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Educação de Universidade Federal de Juiz de Fora	Juiz de Fora – MG	2018

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A pesquisa de Paiva (2015) tem o objetivo de analisar a experiência do projeto “biblioteca viva” em hospitais, ou seja,

A presente dissertação tem o objetivo de analisar a experiência do Projeto Biblioteca Viva em Hospitais (PBVH) no Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira da Universidade Federal do Rio de Janeiro, através dos registros dos bolsistas PIBEX/UFRJ, oriundos das práticas de mediação de leitura, com crianças e jovens em situação de internação e/ou atendimento ambulatorial. A pesquisa demonstra que o ato de mediação de leitura contribui na aceitabilidade e tratamento da doença; além de auxiliar o desenvolvimento cognitivo e emocional (PAIVA, 2015, p. 8).

Mesmo não havendo semelhança no *lócus* de nossa pesquisa, há aproximações nas concepções de leitura, e na sua ação humanizadora, na medida em que a

pesquisa demonstra que o ato de mediação de leitura contribuiu para que os pacientes (crianças e jovens) tivessem uma maior aceitabilidade ao tratamento, demonstrando a amplitude da ação da leitura, afirmando assim seu caráter humanizador, como afirma a autora: “[...]a leitura, assim como o leitor, é validada como instrumento transformador e humanizador, pois a leitura promove a comunicação, expõe o íntimo, facilita a compreensão e a aceitabilidade de si, do outro e do mundo” (PAIVA, 2015, p. 63).

A grande contribuição da pesquisa de Paiva (2015) é a constatação de que a ação benéfica da leitura não tem fronteiras, nesse caso adquire até mesmo propriedades de cura que refletem diretamente na saúde das pessoas envolvidas. Nada mais animador para nós, enquanto bibliotecária e pesquisadora da leitura e seus efeitos, do que estar envolvido nesse propósito tão nobre.

A pesquisa de Bomfim (2016) *A literatura na escola: um direito, uma necessidade e um fator de humanização*, como já diz o próprio título, busca uma reflexão sobre o lugar da Literatura, sobretudo na escola. A aproximação com nossa pesquisa está, sobretudo, no referencial teórico, onde a autora busca em autores como Candido, Vargas Llosa e outros a literatura e a leitura como direito e caminho para a humanização. De acordo com Bomfim

A Literatura, segundo Antonio Candido em seu artigo “O direito à Literatura”, é um instrumento de humanização e, segundo Mario Vargas Llosa, é ela que organiza o caos do mundo na sua própria ordenação que nos faz melhor entendedores deste mesmo mundo e de nós mesmos. Além do prazer contido na fruição e contemplação estética, a literatura propicia o algo mais que nos faz entrar em contato com o humano que, mais do que nunca, vem-se perdendo nos novos tempos de mecanização e automatismo (BOMFIM, 2016 p. 8).

Outras temáticas como o educador/mediador que se constrói pela leitura enquanto colabora com a formação do aluno como leitor, também aproxima o texto de Bomfim da nossa pesquisa, ao discutir além da humanização, outras questões ligadas à leitura e à literatura apresentadas como direito e necessidade. Bomfim afirma que

Mais que uma manifestação artística, a Literatura, como já dito, é um direito e uma necessidade. Entre outras coisas, faz o indivíduo organizar seus pensamentos, elucidar suas questões e autoconhecer-se; tudo isso pelo contato com outras vidas, que poderiam ser reais, pois tem o real como norte de criação. O ser humano precisa, quase que diariamente, de uma cota de ficção, porque, entendendo como reais as ficções, pode também perceber as ficcionalizações do real (BOMFIM, 2016 p. 65).

A pesquisa de Bomfim afirma que a literatura promove a transformação do leitor, além de alargar a visão, “[...] amplia o universo e, de forma agradável por propiciar fruição e deleite, torna-se também útil, sem ser utilitária” (BOMFIM, 2016. p. 93).

A autora traz também em sua pesquisa outra importante questão que nos serve de reflexão: o crescimento da literatura no meio digital, questionando qual será o real impacto sobre a literatura em meio físico; ao perguntar se realmente o livro físico vai desaparecer, ela faz uma importante discussão e conclui que “[...] o livro físico não irá morrer devido à presença do digitalizado. Uma das questões é como podemos trazer o livro eletrônico para a causa da leitura literária, servindo, pois, de suplemento, não substituto ao livro impresso.” (BOMFIM, 2016, p. 39). A autora apresenta também em sua pesquisa sugestões de leitura e estratégias que “[...] sem a pretensão de dar receitas, há de estabelecer-se um diálogo entre o texto lido, o contexto e a vida” (BOMFIM, 2016, p. 13)

A pesquisa de Werner (2017), *A leitura literária: um caminho para a humanização do sujeito* (organizada, do ponto de vista metodológico, na forma de pesquisa documental) dialoga com a nossa pesquisa na questão da humanização, que permeia toda a pesquisa, a começar pela questão que deu origem à investigação “[...]como a Literatura pode se tornar uma prática humanizadora na sala de aula?” (WERNER, 2017 p. 4), de onde surgiu a necessidade de se discutir o caráter humanizador da literatura, que se configura “[...]como um direito de todo ser humano e, assim como outros bens, deve se fazer presente na vida dos indivíduos, porque os humaniza”. (WERNER, 2017, p. 21). Werner afirma que

[...] a Literatura é uma atividade humana dotada de saberes sobre o homem e sobre o mundo, é o retrato daquilo que somos; e através dela nos expressamos, idealizamos, projetamos o mundo. Através da leitura

e escrita do texto literário, de fato identificamos o lugar do qual fazemos parte e nosso agir como parte desse lugar (WERNER, 2017 p. 95).

A pesquisa de Werner realiza uma análise da literatura nos livros didáticos, observando como da literatura a aparece na escola e nos Documentos Parametrizadores de ensino, assim como os materiais didáticos abordam o caráter humanizador da Literatura. Diante do que foi compreendido através desta pesquisa, houve uma repercussão que resultou

[...] no desenvolvimento de ações (oficinas) com foco no trabalho com a leitura literária em sala de aula, trazendo considerações acerca dos possíveis posicionamentos que o professor de Língua Portuguesa possa efetivar, a fim de que o aluno seja sujeito-autor constituído nas práticas que permeiam o contato com o texto literário (WERNER, 2017 p. 4).

A realização de oficinas de leitura também está no escopo de nossa pesquisa, inclusive com pressupostos semelhantes aos utilizados por Werner, posicionando o aluno como autor e sujeito dessas práticas, também procurando “[...] pensar sobre os diferentes espaços da leitura, sejam eles públicos ou privados e sobre como a leitura pode despertar o sensível, a resistência, tomando-a como uma experiência enriquecedora para o ser humano.” (WERNER, 2017 p. 22).

A autora apresenta algumas atividades de leitura e produção de texto que estão ligadas ao diálogo com o texto a partir das experiências e vivências dos alunos, buscando utilizar o texto não somente para atender às demandas de conteúdo, “[...] mas para desenvolver o gosto pela leitura e o despertar do prazer, cujo entendimento e compreensão do papel da Literatura, humanize e transforme o sujeito, despertando a abertura para o outro, a abertura para o mundo” (WERNER, 2017, p. 97). Tal afirmação também representa uma aproximação interessante em relação à temática da pessoa humana, pois apresenta a leitura como incremento das relações, da vida em comunidade.

A pesquisa de Souza (2018) *Tempos e espaços de leitura literária na Educação Infantil*, teve como objetivo “[...] criar tempos e espaços destinados à leitura literária em uma turma do 2º período da Educação Infantil de uma escola pública

do município de Juiz de Fora/MG, bem como compreender os sentidos produzidos pelas crianças para essas práticas” (SOUZA, 2018 p. 7).

Para efetivar este objetivo, a pesquisadora compartilhou o contexto escolar e a rotina da turma, em que promovia leituras literárias para/com os alunos. Souza utilizou fotos para registrar as diferentes atividades e espaços em que a leitura literária acontecia e de notas de campo, produzidas a partir das observações de oficinas de leitura desenvolvidas com as crianças da Educação Infantil. A aproximação com nossa pesquisa, além do referencial teórico, está também na metodologia, através das atividades e oficinas e da observação da rotina da sala de aula à medida em que as atividades e oficinas foram realizadas.

Souza também destaca a humanização afirmando que

[...] a leitura é concebida como prática cultural e, portanto, como parte do processo de humanização dos sujeitos. A literatura possibilita que a criança, ao imbricar realidade e imaginação, transforme em parte de sua subjetividade aquilo que foi objetivado por outros sujeitos ao longo da história da humanidade, revelando, dessa forma, a sua força humanizadora (SOUZA, 2018, p. 7).

Outras questões levantadas por Souza também demonstram a aproximação com a nossa pesquisa, como as temáticas relacionadas à produção de sentido a partir da leitura e também os problemas encontrados no dia a dia da escola. Essas discussões se aproximam da nossa pesquisa, sobretudo, nas concepções de leitura (concepção interacionista e concepção reducionista) que apresentamos, baseadas em Silva (1999). Souza ressalta a concepção de leitura que subsidiou a organização das oficinas, afirmando que

A leitura literária é concebida, neste trabalho, como prática cultural que contribui, assim como outras práticas, para o processo de humanização dos sujeitos. Isso significa que, para além das aprendizagens que o contato com diferentes gêneros e suportes textuais pode proporcionar, institui, também, novas possibilidades de relação com o mundo e novas maneiras de pensar. Significa, ainda, que o acesso à leitura, enquanto objeto cultural, dá-se mediado pelo outro, especialmente pelo professor que, como parceiro mais experiente, medeia a relação da criança com o texto, contribuindo para que ela produza sentidos para o lido/ouvido e para a própria experiência da leitura (SOUZA, 2018, p. 71).

A pesquisa de Souza também destaca outras temáticas afins a nossa pesquisa, como mediação, formação do leitor, a importância das vivências e

experiências anteriores do aluno na construção da leitura. Souza (2018, p. 80) aponta que a leitura literária, ao provocar o leitor criança, expande os significados sobre os símbolos da linguagem e “[...] permite que o sujeito constitua outro olhar sobre as diversas situações do dia-a-dia, amplia a experiência de mundo das crianças”, pois o texto literário permite uma vivência que abrange sua imaginação, desejos, medos, admirações, que vão além do interesse intelectual. Essa afirmação também baliza nossa pesquisa.

Enfim, todas as pesquisas analisadas neste capítulo de alguma maneira mostram a leitura como fator de humanização. Cada uma à sua maneira, com abordagens diferentes, apresenta a leitura, a biblioteca e a formação do leitor como conectadas pelo aspecto humano ou em conexão com tal aspecto. A leitura, por intermédio da linguagem, um dos meios possíveis de o homem se apropriar de seu ser omnilateral⁴.

Também é possível inferir que atividades diferenciadas, como contação de histórias, leitura mediada, leitura em voz alta, arte, música e outras atividades, trazem bons resultados no processo de incentivo à leitura. A interação dos diversos agentes na escola, promovendo um trabalho integrado com a leitura, também potencializa os resultados. Todas estas reflexões também haverão de compor o caminho reflexivo desta pesquisa, que fará um caminho da prática já vivenciada no dia a dia da biblioteca escolar em busca de uma base teórica, que será apresentada no capítulo seguinte, que venha validá-la (ou confrontá-la?) e que possa servir como uma “fagulha” para o incentivo à leitura em espaços educativos diversos.

⁴ O conceito de homem omnilateral são está ligado somente ao que ele sabe, domina, gosta, conhece, ou pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas e as mais diversas realidades. O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre.

3 BASES TEÓRICAS DA PESQUISA

Na intenção de investigar estratégias para um trabalho de incentivo à leitura na biblioteca escolar, sob a perspectiva de abordagem do ser humano, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, procuramos estabelecer as bases teóricas desta pesquisa a partir da concepção interacionista da leitura, segundo a visão de Silva (1999); as concepções de leitura e a questão da interação do leitor com o texto, de João Geraldi (1988, 2012 e 2013) e Solé (1998). A leitura humanizadora e o direito à literatura serão analisados com base na discussão sobre o tema em Candido (2011) e a essência humana será analisada a partir de interpretações da temática de Marx pelos autores Markus (1974), Pinheiro (2019) e Moura (2019). A concepção de leitura de mundo será discutida com base em Freire (1989).

O presente capítulo inicia com um breve resgate do contexto histórico da biblioteca, do livro e da leitura desde a Antiguidade e também um breve histórico da biblioteca escolar no Brasil e sua realidade atual. Em seguida, trazemos a discussão teórica das concepções de leitura nos autores citados anteriormente e por fim uma reflexão sobre a leitura na escola e na biblioteca escolar e a importância dos atores da educação para o incentivo à leitura.

3.1 BREVE HISTORICO DA BIBLIOTECA

A utopia de acumular todos os pensadores, obras e ciência em um só lugar faz parte da história das bibliotecas e da própria história do ocidente. Acervos particulares, monárquicos ou eclesiásticos foram idealizados em busca de dessa utopia, pela qual foram erguidos edifícios suntuosos que demonstravam o tamanho da representação dessa empreitada e a frenética busca por livros raros ou desaparecidos tornou-se uma verdadeira questão de segurança.

Definir uma biblioteca é uma tarefa difícil. É uma história longa e que se perde entre diversas versões e modelos diferentes. O labirinto da biblioteca é principalmente

[...] uma instituição, onde se desenham desígnios intelectuais,

realizam-se políticas de conservação, elaboram-se modelos de recolha de textos e de imagens. Mais do que um edifício com prateleiras, uma biblioteca representa uma coleção e seu projeto. Afinal, qualquer acervo não só traz embutida uma concepção implícita de cultura e saber, como desempenha diferentes funções, dependendo da sociedade em que se insere (SCHWARCZ, 2002, p. 130).

Nesse sentido, as bibliotecas do ocidente desenharam os contornos da tradição, cumprem um importante papel na história do pensamento, além de evidenciarem a organização de escolas e revelarem divisões internas e conflitos. Provavelmente por isso se tornaram, em muitas ocasiões, instrumentos de poder, seja por meio da influência espiritual da Igreja, seja em nome da força temporal dos monarcas, dos aristocratas e das nações ou repúblicas. De fato, as bibliotecas se tornaram, tranquilamente, um valor de prestígio e geraram disputas entre aqueles que detêm seu controle e por isso o medo da destruição do acervo sempre esteve presente. Em toda essa busca por reunir o conhecimento, o temor da perda não se limitou ao fogo; ela motivou também “[...] a busca de textos ameaçados, a cópia de livros considerados preciosos, a impressão de manuscritos e a construção de grandes edifícios capazes de armazenar impressos” (SCHWARCZ, 2002, p. 130)

3.1.1 As Grandes Bibliotecas da Antiguidade

As bibliotecas da Antiguidade, com seus acervos peculiares, como tabletes de argila (bibliotecas “minerais”), rolos de papiro (bibliotecas “vegetais”) ou rolos de pergaminho (bibliotecas “animais”), constituíram as bases para as bibliotecas medievais, como veremos mais adiante.

Dentre as muitas notáveis bibliotecas da Antiguidade, destacaram-se as egípcias e dentre estas a mais famosa foi a Biblioteca de Alexandria, “[...] que se unia a um museu e ao túmulo do imperador, nascia em meio a imagens múltiplas, que acomodavam o conhecimento laico, com uma memória sagrada e uma noção pouco terrena do tempo” (SCHWARCZ, 2002, p. 118). A biblioteca possuía um acervo gigantesco, manuscritos únicos de grande número de obras da Antiguidade, que desapareceram com ela. Todos seus números eram monumentais e seus copistas foram responsáveis por uma infinidade de obras e

traduções que a fizeram a mais célebre de todas as bibliotecas da Antiguidade.

A biblioteca de Pérgamo, que foi a segunda maior biblioteca do mundo antigo, localizada na região da Mísia, atual Turquia. Foi fundada com o objetivo de competir com Alexandria, no século II a.C e contava com um acervo de 200 mil volumes em pergaminho. Seu fundador, Eumênio II, investiu na aquisição de livros e também na produção de pergaminho.

“[...] Nesse ambiente trabalharam sobretudo filósofos estóicos, entre os quais é justo salientar Crates de Malos. Distinguiram-se especialmente nos estudos de linguagem, nomeadamente sobre as partes do discurso (completando Aristóteles), os nomes dos casos e os tempos dos verbos, de tal modo que uma boa parte da terminologia gramatical que ainda hoje usamos deriva dos seus trabalhos”. (PEREIRA, 2003, p. 552)

Em 41 a.C Marco Antônio saqueou todo o acervo da biblioteca para dar-lhe a Cleópatra. Este acervo passaria a integrar a sua rival, a biblioteca de Alexandria, e marcaria seu fim.

Na Mesopotâmia as bibliotecas alcançaram uma grande importância. A biblioteca de Nínive, com seus tabletas de argila, continha obras religiosas, de magia, história, astrologia, catálogo de plantas e de animais, mapas entre outras obras, hoje conservadas no Museu Britânico.

Na Grécia, havia poucas bibliotecas, por mais paradoxal que isso possa parecer. A primeira biblioteca foi fundada em Atenas por Pisístrato e tinha a característica de ser uma biblioteca pública que pretendia reunir as obras de Homero e outros escritos literários e científicos. No entanto, a forte tradição oral da literatura grega, teatral por excelência, era transmitida diretamente por seus autores nos ginásios, pelos oradores políticos e mestres da Ágora. Sócrates, por exemplo, nada escreveu. Também os gregos desprezavam profundamente os “bárbaros”. Não havia, então motivos para guardarem os livros dos estrangeiros. “Assim, o povo letrado por excelência na Antiguidade, a pátria das letras e das artes, não possuía bibliotecas” (MARTINS, 2001, p. 77).

Roma, por sua vez, destaca-se no ocidente ao possuir as melhores bibliotecas,

sobretudo as bibliotecas públicas. Com os romanos, o livro é posto ao alcance de todos, como caminho para ideias, projetos e empreendimentos. A abertura de bibliotecas torna-se hábito imperial pois o império romano, a fim de aumentar seu prestígio, pretendia erguer bibliotecas que rivalizassem com Alexandria. Diversas bibliotecas foram construídas por todo Império e bibliotecas particulares eram vistas como sinais de consumo notável.

Júlio César, o general, o conquistador que sabia escrever sua conquista, foi o primeiro que teve a ideia de instalar uma biblioteca pública. Para quem achava importante escrever era imprescindível que existissem leitores e para o homem, procurava apoio popular contra as oligarquias, era importantíssimo que esses leitores fossem justamente o povo. Mesmo após sua morte, a ideia permaneceu e em Roma foram criadas muitas bibliotecas públicas, que já tinham até o serviço de empréstimo.

As bibliotecas romanas firmaram-se como importantes polos de difusão da cultura, mas o destaque nessa difusão cultural se deve, de fato, às leituras públicas ou recitações, hábito amplamente difundido na cultura romana. Tal hábito consistia na leitura em voz alta de obras diversas que visavam tornar conhecidos os autores. “As recitações eram a principal forma de divulgação e contato com os textos escritos, principalmente os literários”. (VESCOVI, 2010, p. 105)

A recitação assumia quatro formas na Roma Imperial: por um lado, era uma cerimônia social, que ocorria em locais públicos: auditórios, círculos, teatros – e sabe-se também que algumas *tabernae librariae*, as lojas que vendiam livros, possuíam um recinto para as recitações. A recitação era a forma principal através da qual um livro era “publicado”, ou seja, divulgado para um público mais amplo, já que, a partir do momento em que o livro era lido publicamente, sua forma era considerada final. Muitas vezes, o autor contratava um profissional para ler o seu livro em tais eventos. Em outras ocasiões, porém, o próprio autor recitava sua obra para um público mais amplo – principalmente durante os concursos públicos, outra forma de recitação pública. (LEITE, 2011, p. 46)

A recitação possuía um caráter de vínculo social muito forte que se estendeu para a leitura e para o livro. A leitura na atualidade é uma atividade fundamentalmente individual e solitária; na Antiguidade ela era uma prática

comunitária, praticamente um rito, que ampliou a participação na circulação dos textos para um público maior do que aquele que tinha a posse física dos livros. Até nos pequenos círculos nas casas dos autores, a recitação era um acontecimento que ampliava e consolidava laços sociais, nas mais diversas esferas.

As bibliotecas da Antiguidade lançaram as bases para bibliotecas medievais que eram na realidade prolongamentos das bibliotecas antigas, tanto na composição, quanto na organização, na natureza e no funcionamento. Na verdade, eram um mesmo tipo que sofreu poucas transformações decorrente das mudanças sociais. Os três tipos principais de bibliotecas na Idade Média são as bibliotecas monacais, as bibliotecas das universidades e as bibliotecas particulares. Com destaque para as bibliotecas de universidades, que promovem a grande revolução da abertura de seus acervos ao público.

3.1.2 As Bibliotecas Medievais

Boa parte das bibliotecas da Antiguidade estava alojada em templos, nem sempre tendo função eminentemente religiosa. “[...] Segundo os especialistas, só com Aristóteles (384-322 a.C.) é que se alteraria a definição dos livros, reconhecendo-se sua importância como fonte de informação e de ensino” (SCHWARCZ, 2002 p.118). Desse modo, não estavam disponíveis aos profanos, a maioria era formada por organizações praticamente sagradas, ou pelo menos religiosas, como acesso restrito a poucos membros de ordens ou corpos, igualmente sagrado ou religioso. Assim, o monge medieval ou o sacerdote sumeriano de Assurbanipal é que tinham contato com a palavra escrita misteriosa, como afirma Martins (2001, p. 71), “[...] “eram o mistério, o elemento carregado de poderes maléficos para os não-iniciados: cumpria manuseá-los com os conhecimentos exorcismatórios indispensáveis”.

A Idade Média conheceu, por assim dizer, três tipos de bibliotecas: as bibliotecas monacais, as bibliotecas das universidades e as bibliotecas particulares.

Nas bibliotecas monacais, havia a grande atenção aos manuscritos e ao trabalho de copiá-los, tão importante quanto os votos dos monges, por exemplo. No entanto, as obras ditas “heréticas” eram sumariamente destruídas sempre que possível, assim como era proibida a leitura de livros pagãos. A biblioteca era considerada o verdadeiro tesouro do mosteiro. “Com maior ou menor interesse profano, com maior ou menor penetração leiga, são os mosteiros que salvam, para o mundo moderno, a riqueza literária da Antiguidade” (MARTINS, 2001, p. 83). Um mosteiro sem livros era considerado, como dizia um ditado corrente, uma praça de guerra sem armas. A biblioteca monacal foi responsável por preservar praticamente tudo de literatura antiga através das cópias feitas pelos monges da Idade Média.

Na Idade Média, as bibliotecas particulares eram mantidas por imperadores e grandes senhores que posteriormente foram transformadas em bibliotecas oficiais. Surgiam de coleções pessoais e iam sendo aumentadas, a exemplo de bibliotecas, a criada por Constantino, depois aumentada por Teodósio e a biblioteca de Carlos V, que foi o início da Biblioteca Nacional de Paris. “Com o refinamento dos costumes – e o exemplo dos reis sendo o que mais facilmente encontra imitadores – os grandes senhores passaram a constituir suas próprias bibliotecas” (MARTINS, 2001 p. 88), que eles inclusive levavam em suas viagens, como parte da bagagem.

A fundação das universidades foi o grande acontecimento medieval que, em alguma medida, decidiu os destinos de toda a civilização, e em consequência os destinos do livro. A laicização, que marcará a partir dessa época a evolução da cultura ocidental, também atinge as bibliotecas universitárias, destacando-se a biblioteca da Universidade de Oxford e a da Universidade de Paris.

As bibliotecas universitárias da Idade Média desenvolveram-se a partir do século XV, quando aumentam seus recursos financeiros. E já na aurora da Renascença a biblioteca começa a adquirir seu sentido moderno e também nesse tempo surge junto ao livro, a figura do bibliotecário como um profissional reconhecido. Até meados do século XIX as bibliotecas empregavam eruditos e escritores para esta função. Pereira (2003, p. 551) aponta, por exemplo, os ilustres

responsáveis pela biblioteca de Alexandria, os Poetas Apolônio de Rodes e Calimaco, os gramáticos Aristófanes de Bizâncio e Aristarco de Samotrácia e o cientista e filósofo Erastóstenes.

3.1.3 As Bibliotecas Modernas

A história das bibliotecas do final do século XVI caminha gradativa e ininterruptamente, em um processo simultâneo de transformação, marcado por quatro características principais: a *laicização*, a *democratização*, a *especialização* e a *socialização*.

A *laicização* é consolidada a partir da Renascença, quando aos poucos foram desaparecendo as monarquias de direito divino e as universidades monásticas, assim como a perda do caráter sagrado e secreto do livro, para transformá-lo num instrumento de trabalho, colocado ao alcance de todos. A biblioteca passou a ser uma “[...] instituição leiga e civil, pública e aberta, tendo a sua finalidade em si mesma respondendo a necessidades inteiramente novas” (MARTINS, 2001 p. 323).

Essa transformação implica uma democratização cada vez maior. As bibliotecas já estavam instaladas em diversos países como organismos democráticos, antes mesmo dos sistemas democráticos de governo.

A especialização é consequência do atendimento das mais diversas necessidades e gostos. Abertas ao grande público, as especializações foram surgindo, daí as diversas espécies de bibliotecas. Martins (2001) afirma, sobre a socialização, que é a quarta característica da transformação da biblioteca, que

[...] o processo de socialização é, talvez, o mais significativo dentre os que em nossos dias distinguem a biblioteca. [...] Organismo antes reservado a uns poucos, que deviam procurá-la e solicitar-lhe favores, a biblioteca moderna não apenas abriu largamente as portas, mas ainda sai à procura de leitores; não apenas quer servir ao indivíduo isolado, proporcionando-lhe a leitura, o instrumento, a informação que necessita, mas ainda deseja satisfazer às necessidades do grupo,

assumindo voluntariamente o papel de um órgão sobrecarregado, dinâmico e multiforme da coletividade (MARTINS, 2001, p. 324).

As bibliotecas universitárias têm importante papel no processo de socialização, pois sempre funcionaram mais do que simples espaços de busca de informação, mas na atuação de todas elas está incluído o objetivo de colaborar para o crescimento social e cognitivo de quem as busca. Assim, através da organização, representação, disseminação e uso da informação, as bibliotecas universitárias facilitam o acesso à informação e contribuem para que quem a busca possa se apropriar dos recursos informacionais gerenciados por ela.

No rastro de transformações políticas e sociais surgiram muitas bibliotecas, seguindo de certa forma a lógica antiga, que representa um local onde o conhecimento esteja resguardado e disponibilizado a todos. Sejam ligadas a universidades, ou a governos como a vibrante Biblioteca do Congresso nos EUA, de acervo tão extenso que já foi apelidada de “Nova Alexandria”, a biblioteca passa por profundas transformações, sobretudo aquelas ligadas a novas tecnologias de informação. Os recursos informacionais se transformam com imensa rapidez e a biblioteca moderna precisou mudar seu perfil para conseguir continuar disponibilizando a informação que seu usuário necessita, da forma como possa estar ao alcance dele.

VALENTIM(2016, p. 37), descrevendo o perfil ideal da biblioteca moderna, afirma que este envolve acesso local e remoto através dos mais diversos tipos de redes às coleções/acervo, o armazenamento de conteúdos eletrônicos e digitais dever ser realizado em servidores que possibilitam a recuperação da informação em redes de computadores distribuídos, um ambiente híbrido composto por mídias, suportes e conteúdos impressos, eletrônicos e digitais, além da preservação de conteúdos relevantes por meio de digitalização, utilizando para isso de distintos tipos de tecnologia, proporcionando ao público usuário diferentes maneiras de acesso e recuperação. Envolve também Linguagem documentária e natural, por meio da aplicação de classificações, tesouros, terminologias, taxonomias, folksonomias e ontologias, com uso de tecnologias assistivas para portadores de necessidades especiais. A administração deve ser centrada na gestão da informação e do conhecimento,

incluindo o desenvolvimento da competência em informação na equipe da biblioteca, enfocando a aprendizagem contínua e também do usuário, através do desenvolvimento de programas de competência em informação no público, propiciando condições para o acesso, apropriação e uso de informação, para a construção de conhecimento. É igualmente importante a implementação de tecnologias que proporcionam eficiência aos serviços bibliotecários e a autonomia dos usuários, no que tange ao acesso e à recuperação da informação, bem como à interatividade e ao uso do espaço da biblioteca. A biblioteca ideal precisa ter um ambiente customizado, visando privilegiar os espaços de interação entre o usuário e a informação, com serviços e produtos informacionais customizados, podendo ser gratuitos ou pagos, dependendo do tipo de público usuário. Uma aquisição planejada e dirigida de conteúdos informacionais, visando atender às demandas e necessidades da comunidade usuária é extremamente importante, pois embasa a produção de conteúdos informacionais voltados ao público usuário.

A Alexandria dos Ptolomeus representou o sonho da biblioteca universal, que nunca esteve tão próximo. Como afirma Chartier (2010), a expectativa é que a digitalização das coleções existentes constitua uma biblioteca sem muros, que possibilitará acesso a todas as obras e escritos que já foram publicados, que formam o patrimônio da humanidade, o que é uma ambição “[...]magnífica, e, como escreve Borges: ‘quando foi proclamado que a Biblioteca incluiria todos os livros, a primeira reação foi uma felicidade extravagante’ (CHARTIER, 2010, p. 11).

3.1.4 A Biblioteca Pública e a Biblioteca Escolar no Brasil

Compreender a história da biblioteca no Brasil exige uma viagem no tempo. Se fosse possível retornar ao Paço da Ribeira, na Lisboa do sec. XVIII, seria interessante percorrer os corredores da Real Biblioteca, a menina dos olhos dos monarcas portugueses. A coleção da Real Biblioteca iniciou pela atuação de D. João II (1477-95), que reuniu também livros dos primeiros monarcas da dinastia de Avis: D. João I (1385-1433) e D. Duarte (1433-8). Mas foi D. João V (1706-50) quem conferiu à Real Biblioteca toda a sua grandiosidade “à altura das aspirações desse soberano que, por meio do teatro da política, pretendia construir de forma espetacular o absolutismo real.” (SCHWARCZ, 2002, p. 27).

Para tal tarefa, o monarca não mediu esforços e contou com o auxílio de diversos livreiros de vários países, agentes diplomáticos, acadêmicos renomados. Todos com o mesmo objetivo: satisfazer as imperiosas e urgentes necessidades da Biblioteca. Até bibliotecas inteiras foram compradas fora de Portugal, assim como coleções particulares consideradas e acolhidas como troféus, tamanha a preciosidade.

A coleção da Real Biblioteca chegou a reunir 70 mil volumes, que incluíam obras raras, documentos selecionados, códices, incunábulos, gravuras, partituras e mapas —, a Real Biblioteca "ajuntava" tudo o que uma livraria régia, símbolo do saber acumulado do Império, poderia comportar. (SCHWARCZ, 2002, p. 26)

No entanto, em um instante tudo desapareceu. Em novembro de 1755 um terremoto estremeceu Lisboa violentamente e pôs abaixo toda a cidade. O Paço da Ribeira ruiu e o incêndio que se seguiu reduziu a Real Biblioteca a pó e cinza.

A reconstrução de Lisboa envolveu um grande encadeamento de fatos políticos sob a grande influência do ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal e

[...] dentro da gramática política do ministro ganha lugar o plano de reconstruir duas livrarias reais. Enquanto a Real Biblioteca Pública da Corte surgiria como resultado imediato dos trabalhos da Real Mesa Censória, a Real Biblioteca, que nos interessa mais de perto, seria refeita com o fito de substituir a antiga coleção, ajuntada por tantos monarcas portugueses. Para tanto, reservou-se um novo espaço — o Palácio da Ajuda —, e se buscou guardar o formato da anterior. Ali

estariam reunidas, a bem da verdade, duas coleções diferentes: a Livraria Real (biblioteca privativa dos monarcas e, no limite, da própria nação) e a do Infantado (especializada na formação dos filhos dos soberanos). Cuidava-se, assim, da educação dos novos monarcas, garantia-se documentação para casos de limites e fronteiras e, de quebra, caprichava-se na imagem de uma nação que se queria erudita e civilizada. (SCHWARCZ, 2002, p. 113)

A Real Biblioteca foi refeita logo após o terremoto (era questão de honra), a Real Biblioteca Pública foi criada e ambas participaram de perto de uma cadeia de acontecimentos que fizeram a história de Portugal e também a do Brasil.

A reconstrução da Biblioteca era uma das mais importantes tarefas em meio à reconstrução de Lisboa, porque tal edificação carregava em si um simbolismo muito forte de um capital cultural de grande importância entre os negócios de Estado, de modo que a Biblioteca estava entre os pertences que D. João VI desejou levar consigo quando se transferiu para o Brasil em 1807, levado por uma série intrincada de movimentos políticos e de guerra, em meio à pressão do “furacão napoleônico” por um lado e a relação com a coroa Britânica por outro, D. João VI busca uma política de neutralidade, que não prospera e leva a Família Real ao Brasil, onde aportou em 22 de janeiro de 1808, em Salvador e no mês seguinte seguiu para o Rio de Janeiro.

A transferência da Real Biblioteca para o Brasil é por si só uma grande epopeia, que iniciou dois anos após a partida do monarca para terras brasileiras. Após ficar esquecida no porto, diante da grande confusão que foi o embarque da Família Real, a Real Biblioteca atravessou o oceano, em diversos caixotes em três etapas: uma viagem em 1810 e outras duas em 1811.

A primeira leva partiu em segredo “[...] como se os livros e documentos carregassem simbolicamente muitas vitórias, vários trunfos e tantas conquistas”. (SCHWARCZ, 2002, p. 287). Com a nova ameaça de ocupação francesa, novamente foram dadas ordens para embarcar arquivos da Casa Real e as Bibliotecas Públicas e Régias. A segunda remessa partiu de Lisboa em março de 1811, veio com o ajudante de bibliotecário Luís Joaquim dos Santos Marrocos, na fragata Princesa Carlota, que aportou no Rio de Janeiro em junho.

A transferência da Biblioteca se completou em setembro do mesmo ano, com a remessa dos últimos 87 caixotes de livros que tinham ficado em Portugal. Finalmente a Real Biblioteca estava novamente toda reunida em terras brasileiras. O perfil do acervo era traçado por códices e manuscritos, mapas estratégicos, obras de música “[...] e os livros raros que contavam histórias de outras terras e povos” (SCHWARCZ, 2002, p. 295).

Inicialmente, a Biblioteca foi acomodada na Ordem Terceira do Carmo, nas instalações de um hospital, que foi sendo ocupado à medida que se abriam os caixotes e se verificava a necessidade de mais espaço para acomodar a coleção, que foi aos poucos aumentada com doações e aquisições de coleções particulares e até mesmo a aquisição de bibliotecas inteiras de diversos personagens (advogados, professores, artistas, fidalgos) de Portugal e do Brasil.

Era a própria elite do governo que incluía entre seus hábitos a doação de exemplares de livros, como se a Biblioteca fosse uma espécie de trunfo nacional. Não era o uso que determinava sua funcionalidade, mas sua mera existência tal qual cartão de visitas, ou postal de apresentação (SCHWARCZ, 2002, p. 302).

O crescimento do acervo foi tão grande que em 1818, por ordem de D. João VI, foram enviados à Biblioteca Pública de Salvador exemplares das obras duplicadas na Real Biblioteca. A Biblioteca Pública de Salvador foi inaugurada em 1811, sendo idealizada por Pedro Gomes Ferrão Castelo Branco, que doou seu acervo particular e logo foi seguido por outros cidadãos. A livraria baiana ainda recebeu o apoio do conde dos Arcos, então governador da Bahia e em pouco anos reuniu um grande acervo.

O estabelecimento da Corte Portuguesa no Brasil sofreria então um revés: A Revolução do Porto de 1820 e a convocação das Cortes, que idealizavam o retorno da família real e da Corte portuguesa, esta última entendida como o conjunto de órgãos públicos responsáveis pela administração do Estado.

Com os ânimos amainados pela expulsão dos franceses de Portugal e seus sucessivos reveses militares, iniciaram-se os pedidos pela volta da família real e

de toda a Corte para a Europa. Então, em

[...] 26 de abril de 1821, com o resto da Família Real, à exceção de d. Pedro I, que ficava como um braço da monarquia no Brasil. Junto com a corte partiria um séquito estimado em 4 mil indivíduos — entre ministros, oficiais, diplomatas e respectivas famílias, além dos deputados da corte do Rio de Janeiro. Era o fim do hamletismo político, iniciado desde a paz de 1816: no lugar do mais clássico "ser ou não ser", ficava a versão tropical encenada por D. João, que se resumia a um constante "vou ou não vou" (SCHWARCZ, 2002, p. 389).

Na colônia ficaram à espera de segunda ordem além de objetos, instituições e bens, a amada Biblioteca. D. João VI levou somente parte dos "Manuscritos da Coroa", os documentos referentes à história de Portugal, que seria escrita de forma diferente dessa que seria a história do Brasil independente.

A Biblioteca crescera bastante e permanecia estratégica, mesmo sem os manuscritos. A Livraria Real surgiria como símbolo e sua sina de ser a biblioteca do rei começaria a mudar. A relatividade dos símbolos leva ao seu redesenho a depender do contexto e agora a Biblioteca não lembrara mais o domínio monárquico, mas a verdadeira autonomia feita através do pensamento.

A Biblioteca haveria de ocupar um lugar especial na tarefa de configurar uma cultura, imaginar uma formação, desenhar uma nacionalidade, que era uma tarefa para uma agenda futura, juntamente com outras iniciativas mais imediatas do Primeiro Reinado. D. João VI disse, antes de sua partida, em abril de 1821, que esperava que o Padre defendesse seus direitos sobre a "sua" Livraria, e por isso determinou que não só permanecesse seu filho Pedro, como o bibliotecário e os livros de sua Real Biblioteca. D. Pedro I, haveria de proclamar a independência política e a Biblioteca não retornaria nunca mais. "Se os livros carregam metaforicamente a liberdade, neste caso cumpriam papel formal e viravam item de pauta de negociação e de independência, no mais amplo, e talvez único, dos seus sentidos" (SCHWARCZ, 2002, p. 420).

O nascimento do Império estava cercado de elementos necessários a legitimá-lo, mas ao mesmo tempo escondiam suas estruturas enfraquecidas. A cultura

universal era acionada para dar abrigo a essas ideias, que se inseriam no contexto da batalha contra a propaganda que ligava o jovem Império ao tráfico escravagista. A Biblioteca surgia como antídoto pra equilibrar essa imagem, mostrando como a cultura habitava aqui, de modo que a nossa memória, apesar da recente criação do novo Estado remontava aos melhores exemplos dos luminares gregos ou da filosofia iluminista.

Nada como um grande acervo de livros para assentar o Império e lhe conferir uma legitimidade ilustrada, que o igualava às demais nações europeias. Ali estava um país recém-independente, mas que já acumulava saberes seculares; uma nação jovem que surgia ostentando, como diziam os diferentes bibliotecários, "a sétima biblioteca do mundo e a primeira do Novo Mundo". Deixemos de lado as contradições do Império e os problemas de d. Pedro para dar conta do tratado que, passado algum tempo, não só indicaria o caminho para o reconhecimento lento de nossa emancipação, como iria prever um ressarcimento "pelos bens deixados pela Coroa no Brasil" — dentre eles nossa Real Biblioteca. (SCHWARCZ, 2002, p. 427)

A Biblioteca entrou no conjunto da lista que vários equipamentos que ficaram no Brasil e que deveriam ser ressarcidos. Uma cuidadosa avaliação foi realizada, incluindo um levantamento do acervo, e suas obras raras. O preço final foi negociado então em 800 contos, que representava 12,5% do total a ser ressarcido, valendo inclusive muito mais que a prataria que foi negociada em 200 contos.

Comparativamente, portanto, os livros representavam muito: custavam caro e significavam mais do que seu valor objetivo. Objetos carregam dons, portam dádivas e se vinculam a outros ganhos, emocionais, políticos ou mesmo simbólicos. E era assim que se avaliava uma Real Livraria. Mais do que livros, lá se acumulavam ideias, projetos, ambições, e ainda a cultura possível de uma nação — sobretudo de uma monarquia independente, isolada no meio da América republicana. (SCHWARCZ, 2002, p. 436)

Nos primeiros anos do país recém-independente, enquanto se instauravam esforços pela permanência da Biblioteca, foram implementadas políticas visando ao crescimento e melhoramento do acervo. Junto com medidas referentes à educação pública, novas medidas foram tomadas com o objetivo de promover o avanço do conhecimento literário em benefício da juventude. A abertura da Biblioteca ao público era considerada fundamental para o desenvolvimento dos leitores.

A Biblioteca Real se tornou em 1822 Imperial e Pública, e somente em 1876 (pelo decreto nº 6141) tornou-se a Biblioteca Nacional, sendo que a nomenclatura acompanhou o crescimento da representação. Mesmo havendo, de um lado, as reclamações dos bibliotecários com estrutura, condições de manutenção do acervo e outros problemas, fica por outro, ainda “[...] a representação mais externa, apartada do cotidiano, que encontra na Biblioteca sua boa tradução: um exemplo da nação, um resumo dela” (SCHWARCZ, 2002 p. 447).

Os problemas sempre foram os mesmos, e se redefinem em diferentes medos semelhantes que como o medo do fogo, da perda de livros, da sua deterioração e do empréstimo indevido.

Contudo, se as angústias não são originais, tampouco as representações o são. Não há nação que se queira independente sem sua Biblioteca que se converte, rapidamente, numa espécie de espelho e demonstração. Por isso, e a despeito de tantos problemas internos, para uso externo o melhor era dizer, em alto e bom som, que o Brasil, recém-independente, possuía a melhor biblioteca do Novo Mundo e quiçá um exemplo para o Velho Continente. Se faltava tradição, sobravam exemplares da cultura europeia e da Ilustração. Como "alfaia preciosa", "adorno principal", "sinal da cultura intelectual da nação", a Biblioteca conferia tradição a um Império novo, nas Américas, e cercado de repúblicas por todos os lados. Quase como adereço, prova de erudição, nossa Livraria ganhava lugar na representação dessa nação, que lutava para se afirmar como tal. (SCHWARCZ, 2002 p. 447)

Da viagem de navio à atual Biblioteca Nacional Digital, diversos eventos e pessoas contribuíram para que A Biblioteca Nacional do Brasil, fosse considerada pela UNESCO uma das dez maiores bibliotecas nacionais do mundo e a maior biblioteca da América Latina, trazendo em si uma história feita de muitíssimas memórias, aventuras, lembranças, perdas e ganhos, traçando à sua maneira a história de uma nação.

A história da biblioteca escolar no Brasil começa com a vinda das ordens religiosas e os colégios fundados por eles, especialmente nos dos Jesuítas, que chegando em especial no estado da Bahia, por volta de 1549, chefiados por Manuel da Nóbrega, tinham como objetivo catequizar os índios e instruir os

colonos. Desse modo, pode-se afirmar que a relação entre biblioteca escolar e o contexto escolar e educativo esteve ligado à igreja. A marca fundamental para a educação deste período é que “[...] a Igreja foi a única educadora do Brasil até o fim do século XVIII, representada por todas as organizações religiosas do clero secular e do clero regular, que possuíam casas no Brasil” (LEITE 1942, p. 144 apud SILVA, 2011 p. 491).

As bibliotecas escolares foram construídas nos colégios religiosos, de diversas ordens religiosas, como franciscanos, beneditinos, carmelitas, instalados em algumas Capitanias.

Com relação às bibliotecas jesuíticas as localidades que mais se destacaram foram: Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo, Maranhão, Pernambuco (Olinda e Recife) e Pará. Já as bibliotecas dos franciscanos que mais se destacaram foram as que estavam centradas nas localidades de Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Olinda. As de ordem beneditina tiveram suas instalações de bibliotecas escolares no eixo Rio de Janeiro-São Paulo (LEITE, 1942, *apud* SILVA, 2011 p. 492).

Os colégios religiosos mantiveram sua força na construção das bibliotecas escolares, até o final do século XVIII, quando começa sua decadência, efetivada em meados do século XIX, como a atuação do Marquês de Pombal.

Em decorrência da censura de Pombal, os acervos das bibliotecas dos colégios religiosos foram abandonados, e, por isso, perdidos, tanto pelas condições climáticas, insetos etc., quanto pela falta de pessoal para cuidar deles. Com a decadência dos colégios religiosos, começam a surgir escolas que visam ao ensino formal e a biblioteca escolar ganha

[...] uma nova configuração no final do século XIX e início do século XX. Todavia, são as bibliotecas escolares em colégios privados que se destacam, visando instituir métodos educativos com ênfase religiosa, uma vez que lá estudava a elite brasileira (grandes agricultores, empresários, comerciantes e intelectuais, entre outros) (SILVA, 2011, p. 494).

Quanto à biblioteca escolar na educação pública, o Regulamento Nº 8 de 31 de janeiro de 1838, que Estatutos para o Colégio de Pedro II traz em seu capítulo

XXIV todo o regulamento da biblioteca, envolvendo a formação da sua coleção, os empréstimos e demais atos fundamentais ao seu funcionamento.

Somente a partir das últimas décadas do século XIX a biblioteca escolar, principalmente nas grandes escolas privadas com ênfase religiosa nas doutrinas católica e protestante, começa a adquirir a noção que tem hoje (CASTRO, 2000, apud SILVA, 2011).

Essa designação religiosa confere à biblioteca escolar primeiro uma ligação às classes privilegiadas nos colégios particulares e depois a ideia de biblioteca escolar intimamente ligada à questão religiosa. Surge então a tendência da expansão da biblioteca escolar para outras escolas, consideradas mais carentes, sobretudo as públicas. No entanto, como destaca Silva (2011, p. 495) “[...] nessa tentativa menospreza-se o potencial educativo e informacional da biblioteca escolar, predominando nela, ainda hoje, a composição de um espaço qualquer com livros de qualquer natureza, dentro da escola”.

No século XX a biblioteca começa a conquistar um pouco de espaço, a partir de algumas reformas educacionais pautadas na Escola Nova realizadas por Fernando Azevedo e Anísio Teixeira na década de 1930. Também as chamadas Reformas Capanema legitimaram a biblioteca no sistema de ensino, na década de 1940.

Verifica-se que a biblioteca escolar, nas décadas de 30 e 40 do século XX está incluída nesse processo de reforma educacional, principalmente construindo uma valorização educativa e de estímulo ao processo de ensino-aprendizagem, tendo como finalidade prioritária a intensificação do gosto pela leitura (SILVA, 2011, p. 495).

É nas décadas de 1940/50 que ocorre também o discurso da importância da composição do acervo e da participação direta de estudantes e pais na constituição da biblioteca escolar por meio de ações pedagógicas. Quanto à composição do acervo, fica claro que a biblioteca escolar deve conter materiais diversos. A participação de alunos e pais seria elemento chave para que a biblioteca escolar concretize suas produções de sentido.

Na década de 1970, aconteceu um momento importante para a biblioteca escolar no Brasil, quando foi implementada a reforma do ensino de 1º e 2º graus por meio do PREMEM, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino tinha como objetivo principal aperfeiçoar o sistema de ensino de primeiro e segundo graus no Brasil, ano de 1972. O programa, explicitou e aprofundou o papel da biblioteca escolar no ensino. Os documentos governamentais mencionavam diretamente a biblioteca escolar. A partir desta reforma que as bibliotecas escolares passam a figurar no plano de ensino escolar.

No final do século XX e início do século XXI, ocorreram, em nível nacional, políticas bastante tímidas para o desenvolvimento da biblioteca escolar brasileira. Destaca-se a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 que apresentam o discurso da biblioteca escolar como espaço de aprendizado e estímulo à leitura e ao aprendizado. Os PCN's, segundo Saviani (2007) traziam em sua elaboração uma forte influência do neoconstrutivismo.

É importante destacar também a criação do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) pelo governo Fernando Henrique Cardoso em 1997. Afirmar que seria uma política ainda tímida se explica pelo fato de que o PNBE está preocupado mais restritamente com a distribuição de livros e não com uma política mais ampla da biblioteca, pois, o acervo acaba se perdendo pela falta de espaço e tratamento adequados e também pela ausência de pessoal qualificado.

Portanto, a biblioteca escolar, sendo historicamente um espaço acessível a um público restrito e socializado de forma aleatória, sem uma política e um gerenciamento definidos, acabou promovendo uma noção desqualificada que configura a maior parte do atual panorama da biblioteca escolar brasileira.

Mais recentemente foi promulgada a Lei no 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país até 2020. Infelizmente até o momento (estamos em Março de 2021) não se cumpriu essa universalização. A imensa maioria das escolas não têm nem espaços e nem acervos e muito menos profissionais habilitados para atuar na

biblioteca. No Espírito Santo, o único município que cumpriu a lei foi a capital Vitória, que tem em todas as suas unidades de Ensino Fundamental bibliotecas com bibliotecários habilitados, sendo um dos poucos municípios do país a alcançar tal meta.

A biblioteca escolar é um espaço privilegiado e vocacionado para o incentivo à leitura que pode oferecer condições para o desenvolvimento tanto da leitura quanto da escrita, principalmente se for palco de ações realizadas a partir de planejamentos conjuntos entre professores e bibliotecários nas quais seja prevista uma integração entre biblioteca e sala de aula. Nesse sentido, Campello (2010) destaca que a integração e a cooperação entre bibliotecários, professores, pedagogos e toda a equipe da escola torna-se imprescindível para que nesse processo o profissional da biblioteca possa reconhecer-se e, ao mesmo tempo, ser reconhecido como *catalizador/protagonista* dessa colaboração, participando de ações de relacionamento não apenas individualmente com os professores, mas buscando, em meio aos sujeitos praticantes, promover uma cultura de colaboração na escola. Desse modo, “[...] o seu usuário possa usufruir dos benefícios do acesso à informação, seja para o estudo, o ensino, o trabalho, a arte, o lazer ou a diversão” (NEVES, 2004, p. 223).

Campello (2010, p. 184), analisando as práticas educativas dos bibliotecários em sua pesquisa *Perspectivas de letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico*, concluiu que “[...] a sensibilização e a conquista dos estudantes constituem o principal foco da prática educativa dos bibliotecários, evidenciando a predominância de ações voltadas para atrair os alunos para a biblioteca e para a leitura”.

Para Campello (2010), o bibliotecário deve atrair os alunos para a biblioteca e para a leitura utilizando-se do que for possível lançar mão para alcançar este fim:

É importante esclarecer que as atividades de promoção da biblioteca estão, na maior parte das vezes, ligadas à promoção da leitura, isto é,

o bibliotecário quer atrair os usuários para a biblioteca e para o livro. Ele investe em aspectos tais como, criação de ambiência acolhedora e em atividades de entretenimento (jogos, trabalhos manuais), visando tornar o aluno leitor. Fica claro que os bibliotecários estão engajados na luta pela melhoria da capacidade de leitura dos estudantes, utilizando os instrumentos de que dispõem (espaço da biblioteca, estratégias peculiares, flexibilidade de ação, coleção variada) (CAMPELLO, 2010, p. 202).

Para que a biblioteca escolar alcance seus objetivos e ponha em prática sua vocação é necessário que haja uma diversificação de atividades, de forma a tornar o espaço atrativo e acolhedor. Para materializar esta diversificação, vamos propor no próximo capítulo uma série de oficinas que procuram criar um ambiente favorável à leitura.

3.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA

3.2.1 As Concepções Reducionistas da Leitura

Silva (1999) apresenta algumas concepções de leitura, iniciando pelas concepções reducionistas da leitura, que segundo o autor, são concepções simplistas, pois desprezam elementos fundamentais da leitura e diminuem a complexidade processual. A primeira destas concepções é a que afirma que *ler é traduzir escrita em fala*, ou seja, a ação de oralizar o texto por parte do leitor. Ou seja, *ler é ler em voz alta*, o que exige entonação, boa postura expressiva e unidades frasais entre enunciado orais, assim como é importante obedecer às pausas. Há uma ênfase na expressividade verbal e a compreensão se perde. Forma-se o leitor “papagaio ou vitrola”, que transforma símbolos escritos em orais, mas sem compreensão.

Outra concepção apontada por Silva (1999) é a que afirma que *ler é decodificar mensagens*, fazendo a comparação do processo de leitura com processos de comunicação. Esse processo indica uma passividade do leitor na produção de sentido e um desprezo pelo repertório prévio de interesse dos alunos, que são vistos como entidades vazias, prontas a realizar a decodificação e de depois “engolir” a mensagem.

Silva (1999) prossegue na análise da concepção reducionista da leitura com o aspecto de que *ler é extrair a ideia central do texto*, que ele ilustra com o exemplo do saca-rolhas, como se fosse possível a existência de um detector de parte essencial do texto, ou trecho mais importante a se retirar *ipsis literis* para atender ao propósito do professor. Segundo esse autor, nem sempre a ideia principal surge tão nítida em algum ponto específico do texto. Outra colocação é que “*ler é seguir os passos da lição do livro didático*”. Essa concepção indica que é necessário seguir a sequência padrão, o que causa uma distorção no processo de leitura, pois exige um processo rígido e mecânico de oralizar, fazer vocabulário, responder perguntas aprender gramática e depois redigir. Geraldi (2012) afirma que isso seria somente “simular” a leitura.

Geraldi (2003, p. 170), ao discorrer sobre as perguntas prévias ao texto em atividades escolares, afirma que estas entravam o processo de diálogo de fala conjunta, assim como a oportunidade de discurso ensino/aprendizagem, de uns com os outros à procura de respostas, produzindo “[...] o discurso de sala de aula que, como a pergunta didática, faz do texto um meio de estimular operações mentais e não um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimentos” (GERALDI 2003, p. 170). Segundo o autor, não devem existir perguntas prévias *para se ler* e sim perguntas feitas *porque se leu*. Frequentemente, as perguntas feitas antes da leitura, levam o leitor do livro didático a antecipar-se, lendo primeiro perguntas a fim de buscar motivação para o esforço que será necessário. Ainda mais frequente é o fato de que o aluno, de posse das perguntas, navegue somente pela superfície do texto, em busca de satisfazer a aferição da leitura que venha a ser feita pelo professor e não em busca de respostas para si.

Outra concepção reducionista da leitura afirma que “*ler é apreciar os clássicos*”. Há uma vasta tipologia de textos do mundo contemporâneo, que oferecem uma infinidade de possibilidades ao leitor, pois não existe leitor de um texto só ou leitor de somente um tipo de texto. Silva afirma que

De fato, o apego a uma ou mais dessas concepções pelo coletivo

escolar pode produzir leitores ‘mancos’ mesmo porque estarão praticando a leitura, ao longo de seu período de formação, a partir de paradigmas teóricos simplistas, que não levam em conta as múltiplas facetas e a essência do ato de ler (SILVA, 1999, p. 15).

Ao se discutir e criticar as concepções redutoras da leitura, mostramos a emergência da busca de uma fundamentação e organização das atividades de ensino que possuam embasamento abrangente permitindo assim perceber a complexidade da leitura.

Silva apresenta aspectos que “podem [...] sensibilizar as retinas dos professores para a questão do ‘mistério’ da leitura e a ‘alquimia’ subjacente ao processo de formação de leitores” (SILVA, 1999, p. 15 - Grifo nosso). Os termos em destaque relembram que, apesar de todo avanço científico e tecnológico, ainda há muito para ser elucidado pelos pesquisadores. A leitura, sendo prática social e histórica, transforma-se ao longo do tempo. O avanço das mídias sociais é um bom exemplo das novas reflexões e desafios ao ensino-aprendizagem da leitura.

“[...] A linguagem verbal escrita aprisiona palavras, enjaula os pensamentos, cabe à leitura soltá-los da armadilha” (SILVA, 1999 p. 16). Por meio dessa bela metáfora, Silva demonstra a relação estabelecida entre autor e texto, que é capaz de “libertar” as palavras em sua interação com o texto e abrir um novo mundo ao leitor, que se transforma enquanto transforma o texto. Silva (1999) destaca as concepções interacionistas da leitura, que buscam a superação das concepções reducionistas, como discutiremos no tópico seguinte.

3.2.2 As Concepções Interacionistas da Leitura

A criança já lê mesmo antes de aprender os sinais gráficos. Ouvindo o texto lido, ou a história contada, já exercita a compreensão dentro de seus limites (vocabulário e recursos linguísticos incipientes) e riquezas (percepção ainda não tão automatizada ou domesticada quanto o leitor adulto), oferecendo abertura para, por exemplo, fazer perguntas que pareceriam absurdas a um adulto. Dessa forma, o estabelecimento de relações com as experiências herdadas da vida em sociedade depende de um repertório anterior de leituras. O repertório prévio de experiências conceituais, linguísticas, afetivas e atitudinais influencia a

compreensão do leitor, que dialoga com o tecido verbal. Nesse sentido, Silva (1999), aponta três concepções interacionistas para a leitura, isto é, ler é interagir, ler é produzir sentidos e ler é compreender e interpretar. A partir destas concepções interacionistas, vamos visitar também as visões de outros autores, que caminham em perspectivas semelhantes, a fim de acrescentar mais elementos à nossa discussão.

O repertório prévio de experiências conceituais, linguísticas, afetivas, atitudinais influencia a compreensão do leitor, que dialoga com o tecido verbal. Nesse sentido, a primeira concepção interacionista apontada por Silva (1999), a de que **ler é interagir**, entende que, na interação, o leitor recria os referenciais pela dinamização de seu repertório, de forma que o texto age sobre o leitor, e vice-versa. Chartier (1996, p. 20) afirma que “[...] cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos que se apropria”. Para ele “[...] cada leitor, cada espectador, cada ouvinte, produz uma apropriação inventiva da obra ou do texto que recebe” (CHARTIER, 1999, p. 19)

A respeito de interação e repertório prévio, a visão de Geraldi (2017) se aproxima da de Silva (1999) quando afirma que

Esta produção de significação é uma flecha em dois sentidos: ao ler, o leitor trabalha produzindo significações e é nesse trabalho que ele se constrói como leitor. Suas leituras prévias, sua história de leitor, estão presentes como condição de seu trabalho de leitura e esse trabalho o constitui leitor e assim sucessivamente (GERALDI, 2017, p. 80).

Geraldi (2013), afeito a metáforas ao se referir à leitura, usa também a figura do bordado para ilustrar o processo de interação. Segundo ele, os fios que autor usa para tecer, advém de suas experiências anteriores, reais ou imaginárias, e se juntam aos fios do leitor e produzem uma cadeia de leituras que constroem os sentidos do texto, “[...] e como cadeia, os elos de ligação são aqueles fornecidos pelos fios das estratégias escolhidas pela experiência de produção do outro (o autor) com que o leitor se encontra na relação interlocutiva⁵ de leitura”

⁵⁵ Geraldi (2013, p. 238) utiliza a expressão “relação interlocutiva” como sinônimo de interação.

(GERALDI, 2013, p. 166).

Solé (1998, p. 32) ressalta a importância da leitura ao afirmar que “[...] a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas” e também concorda que a leitura é um processo de interação entre o texto e o leitor, onde este busca obter uma informação pertinente para satisfazer os objetivos que guiam sua leitura. As consequências desse processo apontam para a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto, e implica na existência de um objetivo para guiar a leitura, pois, segundo a autora, sempre lemos para algo, para uma finalidade.

Abre-se então um leque amplo e variado de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade; informar-se sobre um determinado fato; confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, entre outros. Numa perspectiva interativa, a leitura é um processo pelo qual se compreende a linguagem escrita e essa compreensão intervêm tanto em sua forma e conteúdo tanto o leitor em suas expectativas e conhecimentos prévios.

Segundo Solé (1998) para ler é preciso que processos como o de lidar com agilidade as habilidades de decodificação e o de também fazer chegar ao texto os objetivos e experiências prévias do leitor sejam simultâneos, havendo um envolvimento de previsão e conclusão de forma contínua das ideias oferecidas pelo texto.

Solé (1998) afirma que o processo de leitura pressupõe modelos hierárquicos; primeiro o “modelo ascendente”, que ocorre quando o leitor perante o texto considera seus componentes (letras, palavras, frases...) levando-o a compreender o que lê, atribuindo grande importância às habilidades de decodificação, pois uma não está desconectada da outra (compreensão da decodificação). Ou seja, o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente. É o modelo centrado no texto, que desconsidera que

inferimos sempre informações e, mesmo se houver algum erro, ou se não decodificarmos completamente, somos capazes de compreender o contexto geral.

O segundo modelo, o “modelo descendente”, afirma o contrário: o leitor não procede dos componentes, mas de seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto. Quanto mais informação possuir sobre o tema/contéudo do texto, menos precisará se fixar no mesmo para conseguir interpretá-lo ou compreendê-lo. Esse modelo enfatiza o reconhecimento global das palavras em detrimento da habilidade e decodificação.

Assim o processo de leitura interativa apresentado por Solé (1999) não está centrado exclusivamente no texto ou no leitor, mas atribui importância ao uso que o leitor faz de seus conhecimentos prévios para compreender o texto. Quando este se situa diante do texto, seus elementos geram expectativas em diferentes níveis, a informação se processa e funciona como entrada para um nível seguinte. O leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo (processo ascendente) e seu conhecimento do texto (processo descendente) para construir uma interpretação sobre aquele.

A concepção de que as experiências prévias de leitura influenciam na interação do leitor com o texto também está relacionada com a “leitura de mundo”, da obra de Paulo Freire, que amplia a concepção de leitura: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9), afirma, ao dizer que as memórias, vivências e experiências interferem na interação com o texto por meio da leitura. Assim,

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores - das rosas, dos jasmims -, no corpo das árvores, na casca dos frutos (FREIRE, 1989, p. 11).

Tudo no mundo é “lido” de várias maneiras, pois através dos sentidos a “*palavramundo*” é adicionada à nossa vivência. Esta é uma experiência para

interlocutores atentos, curiosos, capazes de contrapor suas ideias àquelas sugeridas pelo tecido de palavras, pelo trabalho prévio exercido por um determinado autor. Portanto, é importante que mediador esteja atento aos comentários dos alunos, muitas vezes surpreendentes, que lançam novas luzes sobre os textos.

A segunda concepção interacionista de Silva (1999), a de que **ler é produzir sentidos**, reside na riqueza do texto, que evoca múltiplos sentidos, por vezes imprevisíveis, como o interessante gesto de observar quando crianças entram em contato com um texto e levantam uma questão até então impensada, ligada a seu repertório prévio, pois, a partir de repertórios diferentes os sujeitos produzem sentidos diferentes.

Sobre produção ou atribuição de sentido, Solé (1998) afirma que para que haja envolvimento de alguém na atividade que conduz à compreensão de um texto escrito, é fundamental verificar se esta atividade tem sentido. É preciso considerar que, “[...] para poder atribuir sentido à realização de uma tarefa, é preciso que se saiba o que se deve fazer e o que se pretende com ela; que a pessoa que a realizar se sinta competente para efetuar-la e que a tarefa em si seja motivadora” (SOLE, 1998, p. 42). É necessário que quem se envolve numa atividade de leitura se sinta capaz de ler e compreender o texto que está ao seu alcance, tanto de forma autônoma, quanto com auxílio de outros com mais experiência.

Geraldi (2013, p. 171), retorna a sua metáfora do bordado, para afirmar que “[...] atitudes produtivas na leitura e que fazem da leitura uma produção de sentidos pela mobilização dos ‘fios’ dos textos e de nossos próprios ‘fios’ podem ser recuperadas de nossa história de leituras externas à escola”. O autor defende que não existe participação gratuita e imotivada na interação (que ele chama de relações interlocutivas), mas que estas podem inspirar as ações pedagógicas a serem empreendidas.

A terceira concepção interacionista da leitura demonstrada por Silva (1999), que é **ler é compreender e interpretar**, aponta que toda leitura tem em si um projeto

de compreensão e um processo de interpretação, que seria enxergado por lentes paradigmáticas ou teóricas do repertório do leitor.

Solé (1998) afirma que a compreensão é questão relativa aos conhecimentos que o leitor dispõe do texto e aos objetivos do leitor diante de leitura, que são cruciais, pois dirigem a atividade de leitura e podem ser muito variados, de acordo com as situações e momentos. A autora destaca alguns destes objetivos que podem e devem ser trabalhados em sala de aula, tais como: ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório; ler para praticar a leitura em voz alta; e ler para verificar o que se compreendeu. Todos estes apontam, segundo Solé (1998, p.170) para “[...] objetivo crucial [que] é ajudar os alunos a desfrutar lendo e utilizar a leitura como instrumento privilegiado na construção de conhecimentos.” A compreensão do texto resulta da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre os seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos.

Caminhando por uma senda semelhante em relação a objetivos da leitura, Geraldi (2013, p. 174) fala em quatro *relações com o texto*, começando por ir ao texto em busca de respostas, ou perguntar ao texto, o que ele chama de *leitura-em-busca-de-informações*, busca que jamais ocorre em vão, ou sem razão. É o constante movimento de busca de informações necessárias ao confronto/adesão/abandono de teses; o querer saber mais que nos leva a buscar propostas em outros e fazer uso das novas compreensões, adquiridas neste movimento.

A segunda relação com o texto é “escutar” o texto, o que implica em retirar tudo o que ele possa oferecer, ao invés de obter uma resposta pontual a uma pergunta prévia. É a *leitura-estudo-do-texto*, que exige um esforço maior, pois esta leitura confronta as palavras do leitor com as do autor, que sozinhas não produzem sentido, o que exige uma atitude produtiva do leitor. O leitor que não desejar encarar o confronto e o “risco” de ter que refazer continuamente seus sistemas de referência e compreensão (ou leitura do mundo, como diria Freire),

vai fatalmente somente “[...] passear os olhos sobre o texto, sem escutá-lo” (GERALDI, 2013, p. 174).

Ir ao texto, nem pra perguntar nem para escutá-lo, mas sim para produzir outras obras, inclusive outros textos, é a terceira relação com o texto apresentada por Geraldi (2013). A *leitura pretexto* é exemplificada com a ação do diretor de teatro, que ao montar uma peça, faz um novo texto, expresso na sua montagem.

Finalmente Geraldi (2013) apresenta a quarta relação com o texto, que é ir a ele sem “[...] perguntas previamente formuladas, sem querer escutiná-lo por minha escuta, sem pretender usá-lo: despojado, mas carregado de história. É o que pode ser chamado de *leitura-fruição*.” (GERALDI, 2013, p. 174). Isto representa um diálogo orientado para a gratuidade de estar e construir com os outros e não propriamente pela imediatez como linha condutora. Geraldi (2013) afirma que estes quatro tipos de relação com o texto não esgotam as possibilidades, são somente exemplos de alternativas de entrada ao texto, no movimento dinâmico de ensino/aprendizagem que tem como núcleo a atitude produtiva.

A atitude dialógica, a troca, a atitude produtiva em relação ao texto e à leitura, ou seja, o diálogo, desponta como destaque no processo de compreensão e interpretação. Sobre o diálogo, Gomes e Carvalho (2015) apontam que

Nessa aprendizagem, o sujeito torna-se constitutivamente dialógico por não absorver apenas uma voz social, mas várias que estão em relações diversas entre si, em relações de concordância ou discordância. O encontro dessas vozes como contexto em que estão inseridas caracteriza, pois, o dialogismo como o fenômeno que ocorre em todo e qualquer discurso, que por sua vez é uma resposta a outro discurso, portanto um entrecruzamento de pensamentos. A compreensão de um texto, por isso, permite o diálogo com esse mesmo texto, com o escritor e com outros textos similares já lidos pelo leitor. Com isso, dizemos que a leitura de uma obra é uma atividade sociocultural (GOMES; CARVALHO, 2015, p. 69)

As concepções interacionistas da leitura, como a própria expressão já diz, apontam para a *interação*. Seja na *relação interlocutiva*, como Geraldi (2013) chama a interação, ou *perspectiva interativa* apresentada por Solé (1998), todo o processo de compreensão, interpretação e produção de sentidos está ligado a uma relação dialógica. Geraldi (2003, p. 165) fala em uma “[...] compreensão

responsiva que possibilita, na contrapalavra do leitor, à palavra do texto que se lê”, ou seja, é o *que se tem a dizer*. Gomes e Carvalho (2015) evidenciam que

Bakhtin reafirma a intersubjetividade presente nas situações em que os sujeitos interagem por meio dos seus enunciados concretos e vivos, por meio da palavra interindividual que é lançada ao outro carregada de significados sociais, metaforizando uma ponte entre o mundo daquele que fala e do outro para quem se fala (GOMES; CARVALHO, 2015, p. 76)

Por essa perspectiva, o leitor pode entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, como diz Geraldi (2012) propondo outra leitura não prevista, pois o leitor reconstrói o texto na sua leitura atribuindo-lhe a sua significação.

A construção e a mudança de significados, como também a atribuição de sentidos tem sempre o texto como ponto de partida, são trabalhos de leitura. “[...] Numa sociedade onde a leitura não é uma prática social, ler na sala de aula para construir possibilidades, construir significações, torna-se uma perigosa subversão. Lutar por ela é lutar, onde se está, contra o *status quo*” (GERALDI, 1998, p. 84).

3.3 BIBLIOTECA, LEITURA E ENSINO EM HUMANIDADES

A imagem da biblioteca é ainda de um local de profunda concentração, silencioso, em certa medida mais parecido com um depósito de materiais diversos. A pouca interação que acontece é normalmente somente entre o leitor e o livro, nem sempre escolhido de forma espontânea por este.

A biblioteca escolar, recebe essa imagem como herança, recebendo junto com ela o pedido constante de silêncio, os usos do ambiente para os castigos, além o isolamento do restante da escola e o bibliotecário visto como o guardião arrumador de livros, não ajudam a reverter essa visão.

O senso comum percebe a biblioteca como local onde se organiza, conserva e disponibiliza livros. Não é uma concepção errônea, porém é importante destacar que à medida que surgem novos suportes de informação e documentação a

biblioteca precisa se atualizar e alterar sua atuação na sociedade. Uma biblioteca escolar, bem montada, bem localizada, com tamanho razoável, uma boa decoração, com um grande acervo atualizado não é suficiente para atender as necessidades da comunidade escolar e contribuir para a qualidade do ensino e formação do aluno.

Para que a biblioteca escolar possa cumprir seu papel é necessário, além de espaço e acervo, de um bibliotecário competente e engajado na escola como um todo. Importa, e muito, a qualidade das atividades, as atitudes tomadas pelo bibliotecário, que deve ser competente, comunicativo, interessado e criativo, que possa criar um ambiente de acolhimento e hospitalidade na biblioteca.

A biblioteca escolar deveria oferecer condições para o desenvolvimento da leitura e da escrita, e de muitas outras atividades que a tornassem um ambiente propício ao ensino de Humanidades, principalmente se ela for alvo de um planejamento conjunto entre professores e bibliotecários que preveja uma integração biblioteca/sala de aula. Nesse sentido, Campello (2010) destaca que a integração e a cooperação entre bibliotecários, professores, pedagogos e toda a equipe da escola torna-se imprescindível para que, nesse processo, o profissional da biblioteca possa se reconhecer e, ao mesmo tempo, ser reconhecido como catalizador/protagonista de tal colaboração.

O bibliotecário deveria participar de ações de relacionamento não apenas individualmente, mas buscando promover uma cultura de colaboração na escola, tornando-se ainda um importante orientador na elucidação de questões sobre a natureza do ensino-aprendizagem na biblioteca escolar, ambiente permeado por abundância informacional. Seu trabalho não é neutro nem isolado, ele precisa estabelecer uma parceria com o professor, de forma que possa unir esforços e criatividade nas atividades.

Quando professor e bibliotecário atuam juntos, têm a possibilidade de construir bons caminhos, para que o leitor dialogue de forma efetiva e assídua com o livro que, por si só, ensina sem necessariamente precisar de mediação. Esse processo pode ajudar na inserção da criança e do jovem no patamar da

autonomia da leitura.

Existe uma ligação entre o nível de leitura e os resultados da aprendizagem. A biblioteca se posiciona justamente nessa ligação, mediando a leitura, construindo uma ponte entre o conhecimento e o leitor, atuando como um espaço que privilegia a transformação, “[...] um lugar cativante, acolhedor, cheio de vida... mostrando aos leitores que livros podem e devem fazer parte do seu universo” (FRAGOSO, 1994 apud NEVES, 2004, p. 222

3.3.1 Leitura, Escola e Essência Humana

Grande parte da população brasileira aprende a ler na escola e também tem acesso às primeiras leituras nesse contexto. Por isso mesmo, a escola, de modo específico, consiste em uma importante agência de letramento. Todavia, a leitura na escola segue um ritmo próprio, sempre controlado pelo currículo e pelo professor, “[...] ancorado em uma tradição que lhe exige o ordenamento dos conteúdos em disciplinas, tempos de aulas, intervalo para o recreio, depara-se com práticas de leitura restritas em sua amplitude e compreensão” (SILVA, 2010, p. 27)

O que lemos na escola? Normalmente trechos curtos, enunciados de atividades, breves fragmentos, que representam as rotinas mais comuns no cotidiano escolar. “Paradoxalmente, são rotinas que tornam os sujeitos invisíveis, por demais acanhados no que diz respeito à apropriação dos sentidos do texto.” (SILVA, 2010, p. 27). Neste contexto, a urgência dos conteúdos se contrapõe à necessidade de se garantir a leitura na condição de prática histórica e cultural. Essas práticas redutoras da leitura acabam por criar “leitores partidos”, lendo uma grande quantidade de fragmentos de textos, “pouco reelaboram daquilo que lêem” (SILVA, 2010, p. 28), tornando-se pouco proficientes, pois, na correria do tempo pedagógico, não sobre praticamente nada para uma prática intensiva da leitura, num exercício de estabelecimento de relações, de buscar os sentidos do texto, como afirma Silva (2010)

Ler é estabelecer relações; trata-se de tentativas de retomar os sentidos pretendidos pelo autor em meio à configuração textual. Nessa perspectiva, a leitura não está nem no texto, nem fora dele. Trata-se de um espaço de interlocução entre aquele que escreve e aquele que lê, mediado pela estrutura textual. Se, de fato, o sentido não reside no texto a priori, então é preciso convocar os sujeitos para as múltiplas leituras possíveis. Ler consiste, portanto, em exercer uma tarefa. Neste caso, pensamos nas ações, no trabalho de alunos e professores sobre os textos, sobre a linguagem (SILVA, 2010, p. 28).

A leitura na escola, espaço de produção cultural, é necessária para ocuparmos o lugar de sujeitos, “[...] para questionarmos os sentidos colhidos nas configurações textuais e propor-lhes outros sentidos. Nunca para nos acanharmos diante dos textos partidos, às previsíveis respostas.” (SILVA, 2010, p. 29).

A leitura nos leva para uma viagem através do universo. As concepções de leitura e as expressões artísticas desenham a representação da leitura como uma forma de se “transportar” para outro lugar, uma viagem. O leitor, ao interagir com o texto, na busca de produzir sentido e de compreender e interpretar, acaba por adentrar à história, “participar” dela através da imaginação, lançando mão de suas experiências anteriores, vai recriando mentalmente as cenas lidas, como se realmente estivesse em outro lugar.

Essa representação é tão forte que campanhas de incentivo à leitura utilizam essa “viagem” como tema, mostrando como é possível “viajar sem sair do lugar” por meio da leitura, como por exemplo a campanha lançada pelo Ministério da Educação em 1997, “Quem lê, Viaja”, veiculada na mídia com materiais audiovisuais que apresentava a leitura justamente desta forma em que o leitor sai de seu lugar através do texto. Outro exemplo bem próximo é o Projeto “Viagem pela Literatura”, realizado pela Biblioteca Municipal de Vitória/ES, que é operacionalizado através do contato direto dos autores com o leitor, sobretudo alunos de escolas públicas, que percorre o município com diversas ações literárias, como encontro com autores, teatro, contação de histórias e atividades diversas.

Ou seja, ao efetivar as múltiplas leituras possíveis, o leitor adentra outro espaço,

fora de si e por vezes fora do texto para implementar sua “viagem”. Oliveira (2010, p. 47) destaca o poder da palavra na evocação de imagens, que instaura

[...] uma ordem mágico-poética que resulta do gesto sonoro e do gesto corporal, embalados por uma emissão emocional capaz de levar o ouvinte a uma suspensão temporal, pois não é um tempo cronológico que interessa, mas o tempo afetivo. Uma história tem que durar o tempo da liberdade do leitor e do ouvinte para que ele possa ser o coautor da história narrada, percebendo a experiência viva e criando na imaginação o que for sugerido pelo narrador (OLIVEIRA, 2010, p. 47).

Assim, o tempo é suspenso e a duração da suspensão é definida pela liberdade do leitor, que se torna coautor da história e vivencia a experiência, recriando em sua imaginação o caminho sugerido pelo autor, com base também em suas experiências de vida e de leituras anteriores. É um mergulho, como diz Geraldi (2012) sobre o aprendiz de natação, que dialoga com a água e não com o instrutor. O leitor, portanto, dialoga com o texto.

Todavia, ainda há implicações para o ensino devido a concepções redutoras que são apontadas por Silva (1999) como agentes contra a produção de leitores, por isso, ele aponta que é preciso dizer não ao leitor ingênuo, e sim aos leitores que produzam novos sentidos para a vida social através da criatividade, do posicionamento crítico e da cidadania. Para tanto é necessária uma mudança de mentalidade e uma mudança na concepção de leitura, ou seja, é preciso empreender ações na escola como um todo, que envolvam uma discussão coletiva sobre a promoção de leitura, que o tema seja contemplado no Projeto Político Pedagógico da escola, que envolva a biblioteca e o currículo.

Petit (2009) afirma que [...] “para encontrar vida nas palavras, é preciso estar como os livros sem pudores”. É necessário que a leitura não seja imposta, que se aproxime o livro do leitor. Tudo começa com uma hospitalidade e mediações sutis, calorosas e discretas, baseadas em relacionamentos e acolhimentos. Há que se romper o “silêncio interdição” da biblioteca, trocando-o por acolhimento, hospitalidade e mediação. Nessa direção, o incentivo à leitura literária traz em si um ingrediente que vai muito além da simples decodificação ou até do desenvolvimento do gosto pela leitura: a humanização. Candido (2011), quando escreve sobre o “direito à literatura”, analisa a profunda ligação entre literatura e

humanidade.

Sob esse ponto de vista a literatura é, portanto, nitidamente uma [...] “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (CANDIDO, 2011, p. 174). Nenhum ser humano ou civilização pode viver sem ela⁶, ou seja, sem a possibilidade de entrar em contato com a fabulação de alguma espécie. Assim como o sonho, recorrente todas as noites, “[...] ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado” (CANDIDO, 2011, p. 174).

Análoga a um sonho, presente em todos, independente de vontade, durante a vigília, a criação ficcional está presente de várias formas, “[...] em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalescos” (CANDIDO, 2011 p. 174). Desta forma, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem adentrar ao universo da literatura, da forma ampla como Candido a descreve, então ela se mostra como uma necessidade, sendo que sua satisfação se torna, portanto, um direito. Como o sonho é fundamental ao equilíbrio psíquico, a literatura é fundamental ao equilíbrio social. Deste modo, afirma Candido, (2011, p. 175) “[...] ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade”. Candido (2011) entende a humanização como

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. *A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante* (CANDIDO, 2011, p. 180 - Grifo nosso).

A leitura apresenta-se então como fator de imersão no ser mais humano, na

⁶ Convém destacar que existem sociedades orais e que a oralidade deve ser defendida em igualdade de condições com a literatura escrita, Gomes e Moraes (2013) sugerem o uso do termo “oratura”, proposto pelo linguista Ugandês Pio Zirimo em 1960, como alternativa ao termo literatura oral, “[...] tanto por encerrar em si a abrangência do vasto acervo da tradição oral, como por revelar a independência desse termo que tem como aspecto central a própria oralidade” (GOMES; MORAES, 2013, p. 15)

medida em que ela, exercida de forma crítica, permite o desvelamento do mundo, do outro e do próprio leitor.

[...] Marx caracteriza o ser humano como ser sensorial, físico, natural, trazido à existência por processos naturais e não conscientes; um ser que faz parte da natureza, e é resultado da evolução das espécies. Como ser natural vivo, o ser humano é finito e limitado quanto às capacidades e necessidades, e dirige seus impulsos para objetos a ele exteriores, indispensáveis à efetivação de suas forças essenciais; ou seja, são seres dependentes e condicionados. (PINHEIRO, 2019, p. 119)

Marx afirma também que o homem faz parte da natureza,

[...]isto é, um ser natural material, sensorialmente sensível, originado como tal de consequência de certos processos naturais inconscientes. É, claro, um ser natural vivo, que só pode sobreviver por meio de sua troca ou metabolismo constante com a natureza; o homem garante essa troca por meio de sua própria atividade vital: ele é um ser natural ativo (MARKUS, 1974, p. 8).

O trabalho e as relações do homem com a natureza, a visão do homem como ser omnilateral e as relações sociais, são temas que trazem luz sobre a visão de Marx do ser humano. Nessa perspectiva, a leitura a escola e a biblioteca adentram à seara desse ser mais humano na medida em que favorecem pela linguagem, pelas relações comunitárias e pelo trabalho a compreensão de si, do outro e do mundo.

A escola é o principal espaço onde as novas gerações podem obter o devido preparo para a compreensão dos vários tipos de organização textual, que compõem o mundo da escrita. Cabe a ela estar preparada, pois a leitura e o mundo da linguagem passam por transformações rápidas, como as das mídias digitais, levando em consideração que para a compreensão desses novos formatos de textos a linguagem verbal é competência fundamental. Cabe à escola uma grande responsabilidade: a de recuperar o prazer da leitura, como diz Geraldí (2012, p. 98 - **grifo nosso**): “[...] recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso que qualquer esforço honesto de *incentivo à leitura*”.

Nesse contexto, o incentivo à leitura - uma vocação natural da biblioteca escolar - é um campo fértil para o ensino de Humanidades, pois a “[...] a biblioteca

escolar é essencial a qualquer tipo de estratégia de longo prazo no que respeita a competências à leitura e escrita, à educação e à informação e ao desenvolvimento econômico, social e cultural” (IFLA, 2000, p. 2). É a biblioteca escolar uma possível aliada para despertar no leitor o desejo de ler, já que o livro e a leitura oferecem infinitas possibilidades.

Nosso trabalho não tem a intenção de apresentar a leitura como possuidora de um caráter salvacionista, infalível para conferir humanidade. A leitura inclusive já foi usada, e admirada por muitos personagens nada humanistas. Além disso é importante destacar que a leitura também nos confronta, desmascara a realidade e pode causar um “mal-estar”, como afirma Britto (2015), que questiona frontalmente toda a discussão sobre a promoção da leitura que diz respeito ao uma “[...] legitimação do prazer-lazer narcotizante” (BRITTO, 2015, p. 7). O autor afirma que não faz sentido promover uma leitura que afaste o leitor do incômodo de que a vida é estúpida, afirmando que ele “[...] pode encontrar fantasia e bem-estar no texto que se lhe apresenta” (BRITO, 2015, p. 8).

Afirmamos em nossa introdução que buscaríamos uma base teórica que viesse a validar ou confrontar nossa prática. Eis que Brito (2015) nos apresenta o confronto que traz consigo um desafio: buscar uma forma de incentivar a leitura de forma crítica, com seus prazeres e seus pesares. Portanto, nossa intenção é apontar pequenas trilhas, pequenas fagulhas, pequenas luzes que apontem para uma leitura crítica, inventiva e motivadora do leitor, do outro e do mundo.

3.3.2. Poesia na literatura infantil e mediação da leitura

A mediação da leitura é uma atividade intimamente ligada à biblioteca escolar pois ela é um instrumento de desenvolvimento do currículo. Ela permite o fomento da leitura e a formação de uma atividade científica, conduzindo o indivíduo para a aprendizagem permanente. A mediação estimula a criatividade, a comunicação, facilita divertir-se, além de apoiar os professores em sua docência, fornecendo suporte para o trabalho em sala de aula, assim como trabalho com os pais de família e com outros agentes da comunidade que é igualmente importante. O bibliotecário, enquanto mediador, pode buscar

parcerias na escola, unindo esforços com imaginação e criatividade em várias atividades para o desenvolvimento da leitura. Quando professor e bibliotecário atuam juntos, podem construir bons caminhos para que o leitor, de fato, possa dialogar com o livro (ou a leitura, nos mais diversos suportes) em busca de inserção em um patamar de independência e autonomia.

O texto literário é muito importante para o processo de mediação, pois na atuação, a poesia e a literatura infantil encontram-se em lugar privilegiado, são a grande “matéria prima” do processo, por isso vamos fazer uma breve reflexão sobre esses tipos de textos.

O nascimento da literatura infantil tem características próprias, advindo da ascensão da família burguesa e também do novo status atribuído à infância na sociedade. Além da reorganização da escola, ela também está vinculada a aspectos particulares da estrutura social urbana de classe média, mesmo antes do processo de industrialização ter se completado. Zilberman (2003, p. 17) afirma que o “[...] o aparecimento e a expansão da literatura infantil deveram-se antes de tudo à sua associação com a pedagogia, já que aquela foi acionada para converter-se em instrumento desta.” Devido a essa razão, o novo gênero careceu, de imediato, de estatuto artístico, sendo-lhe negado a partir de então um reconhecimento de valor estético, vale dizer, a oportunidade de fazer parte do reduto seletivo da literatura.

Zilberman (2012) aponta que, para se estabelecer a conceituação da literatura infantil, é necessário realizar uma consideração de ordem histórica, já que há uma origem cronológica determinada. Da mesma forma, o surgimento da literatura infantil aconteceu em decorrência de exigências temporais específicas, pois há uma ligação estreita “[...] entre seu nascimento e um processo social que marca indelevelmente a civilização europeia moderna e, por extensão, ocidental” (ZILBERMAN, 2012, p. 18).

Trata-se da emergência da família burguesa, a que se associam, em decorrência, a formulação do conceito atual de infância, modificando o status da criança na sociedade e no âmbito doméstico, e o estabelecimento de aparelhos ideológicos que visarão preservar a unidade do lar e, especialmente, o lugar do jovem no meio social

(ZILBERMAN, 2012, p. 18).

Algumas ascensões formam a moldura dentro da qual eclodiu a literatura infantil: a ascensão da escola, das práticas políticas relacionadas como o ensino obrigatório, a filantropia, novos campos epistemológicos como a psicologia e pedagogia, não se configuram somente inter-relacionados, mas são uma consequência “[...] do novo posto que a família, e respectivamente a criança, adquire na sociedade. (ZILBERMAN, 2012, p. 18).

Lajolo (2001) afirma que é necessário mais reflexão sobre o que as pedagogias modernas e alguns modelos de escola fazem da educação, sobretudo no ensino de literatura. Ela aponta para a urgência da discussão sobre o conceito de motivação, pois é em nome dele que

a obra literária pode ser completamente desfigurada na prática escolar. Propor palavras cruzadas, sugerir identificação com uma ou outra personagem, dramatizar textos e similares atividades que manuais escolares propõem, é periférico ao ato de leitura, ao contato solitário e profundo que o texto literário pede. (LAJOLO, 2001, p. 14)

Zilberman (2012) destaca que o professor que utiliza o livro para veicular regras gramaticais, ou padrões de (bom) comportamento, irá transitar entre a obra de padrão culto, adulto para a que tem “[...] índole edificante” (ZILBERMAN, 2012, p. 13). No entanto, ela defende que o valor principal para guiar esta seleção seja relacionado à qualidade estética.

Porque a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores; e não é porque estes ainda não alcançaram o status de adultos que merecem uma produção literária menor. (ZILBERMAN, 2012, p. 13)

A reflexão levantada por essas duas autoras nos leva a discutir sobre o papel do ensino de literatura na escola. A superação de qualquer modelo de ensino exige do educador uma postura diferenciada. O suposto desinteresse evidenciado no desencontro das crianças e jovens com a literatura e com a leitura também reflete o desinteresse e o desencontro dos próprios educadores. A resistência do aluno às investidas de um ensino limitante da literatura revela impasses ao mesmo tempo que os sinaliza, e por isso ajuda na sua superação. Como diz

Lajolo (2001, p. 15), “[...] Pois só superando-os é que em nossas aulas se pode cumprir, da melhor maneira possível, o espaço de liberdade e subversão que, em certas condições, instaura-se pelo e no texto literário”. E, por falar em liberdade, aí vem a poesia.

Antes de tudo a poesia é a brincadeira com as palavras. Cunha (2012) aponta que uma característica geral da poesia normalmente é relacionar-se com a linguagem menos pragmaticamente, menos instrumental do que a prosa e menos ainda que outros textos, não literários. No cotidiano da criança que começa a se comunicar verbalmente, a linguagem pode ser um brinquedo, um jogo, assim como na poesia, onde uma das principais motivações é o prazer da descoberta e invenção de palavras, adivinhação e inversão de sentidos, exploração de ritmos, sonoridades, repetições e coincidências. A poesia possibilita apreender o mundo de forma menos racional e utilitária. Ela tem caminhos para atenuar os efeitos de um ensino extremamente intelectualizado, muito ocupado com a área cognitiva e com o desenvolvimento da inteligência, em detrimento da sensibilidade. “A poesia lúdica pode também apostar em outro caminho, que é o da reinvenção do mundo, ou seja, o olhar de descoberta, geralmente bem-humorado, para as coisas que nos cercam. O jogo, nesse caso, é o de subverter expectativas e estranhar os sentidos já estabelecidos” (CUNHA, 2012, p. 67).

Sorrenti (2009) aponta a plurissignificação como uma das características do fenômeno poético. Os sentidos do poema na verdade nunca se esgotam para o leitor, é sempre possível fazer mais uma interpretação, não falta espaço para se atribuir mais um sentido, que Sorrenti (2009, p. 42) lembra que pode ser “[...] muitas vezes percebido por um aluno lá no fim da sala, absorto no seu voo, temendo cair no ridículo de manifestar sua inusitada interpretação”.

Sorrenti (2009) afirma que “[...] cada leitura comporta a possibilidade de participação nos textos do outro, num jogo duplo de recepção e refazimento do texto” (SORRENTI, 2009, p. 19). Essa possibilidade de busca de múltiplos sentidos, caracteriza a poesia como um espaço de liberdade e dentre muitas formas, sempre haverá uma que vai exercer fascinação sobre o leitor. Nesse

movimento, a poesia se apresenta como ponte entre a criança e o mundo. “Ela também constitui uma maneira de ensinar a dominar certos ritmos fundamentais do ser, como o respirar. Pela expressão da fala, a criança de apropria de suas possibilidades, adquirindo o domínio de sua palavra” (SORRENTI, 2009, p. 19).

A poesia pode ser utilizada para muitas intenções na escola, segundo Novais (2012) poderia se pautar por, pelo menos, três funções básicas: a) servir como suporte à alfabetização pois atua no desenvolvimento da consciência fonológica; b) como auxílio à formação da leitura em geral na ampliação das habilidades de leitura, além do trabalho com metáforas, alusões, humor, ironia, “[...] com os quais a poesia se serve, contribuindo para a formação do leitor voluntário e autônomo, um leitor capaz de ir além dos lugares automatizados da linguagem” (NOVAIS 2012, p. 37); e c) como fomento ao letramento literário, atuando no desenvolvimento dos “[...] valores estéticos, participando, por exemplo, na formação do gosto artístico” (NOVAIS 2012, p. 37).

Souza (2012) apresenta a “surpresa”, como uma das formas mais efetivas

[...] de que o texto poético se vale para capturar o leitor. Quer pela colocação inusitada de um termo no verso, quer por um novo significado dado a um conceito conhecido, quer pela invenção de uma palavra – a poesia encontra jeitos especiais de atraí-lo. Ainda mais quando esse leitor é uma criança, a grande especialista em criar neologismos e misturar sentidos! (SOUZA, 2012, p. 26)

Outro aspecto da poesia é o ritmo, que muitos consideram como a alma da poesia. Há interpretações que afirmam que a poesia se aproxima mais da música do que da literatura. Na poesia a seleção e combinação das palavras não levam em conta somente a significação, também seus apelos sonoros e visuais são amplamente considerados. Por isso Novais (2012) afirma que não devemos ler um poema somente com os olhos, mas também afinar os ouvidos e atentar também para os seus aspectos fônicos. Muitos dos sentidos de um poema são possibilitados e até mesmo ampliados pelos seus jogos sonoros.

Novais (2012) também lembra que a rima, que também é marca da poesia, aproxima as palavras rimadas, relacionando-as e produzindo novos sentidos e

também auxiliam na construção do ritmo e da musicalidade do poema. Por isso o mais importante é reconhecer a criatividade de sua ocorrência e ler a informação que sua novidade proporciona, mais do que saber identificar seus vários tipos.

Na escola e na biblioteca, ou no trabalho em parceria com ambas, a leitura de poemas se torna uma grande aliada dos esforços de formação do leitor. O ritmo, percebido mesmo que leitura da poesia seja silenciosa, produz um envolvimento no leitor que ajuda a evidenciar o aspecto lúdico que vem da combinação de palavras. A plurissignificação e a possibilidade da atribuição de variados sentidos ao texto, coloca em xeque o racionalismo e as certezas através da reinvenção da linguagem.

A superação dos modelos de ensino de literatura necessita de um esforço do mediador. Professores, bibliotecários, educadores em geral precisam ter uma relação próxima com os livros, se desejam estimular nos alunos a mesma intenção. Ao compartilhar com o aluno um texto, é importante que o educador transmita seu sentimento *verdadeiro*, seja ele positivo ou negativo, “[...] assim como é preciso deixar que a criança expresse os seus e que a leitura permita uma troca de impressões, antes da elaboração de conceitos e conhecimentos” (SOUZA, 2012, p. 32).

Sorrenti (2009, p. 19) destaca que “[...] a criança tem capacidade para viver poeticamente o conhecimento e o mundo. Caberia, pois, à escola criar situações para incentivar a criatividade, a intuição e o ludismo do aluno, de modo a despertar-lhe a sensibilidade poética, como queria Drummond”.

É importante destacar as particularidades da mediação da leitura na biblioteca escolar e na sala de aula, afinal a biblioteca não tem compromisso com o ensino da gramática. Por isso Souza (2012) afirma que a seleção de textos deve levar em consideração que não é suficiente selecionar bons textos e derramá-los sobre as crianças e contar com a ação da magia das palavras. O mediador é importante para dinamizar a atmosfera de uma legítima oficina poética ou literária, que só pode se realizar num ambiente de livre e criativo, para que o

aluno possa exercer sua expressão sem bloqueios.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Como o propósito de investigar estratégias para um trabalho de incentivo à leitura na biblioteca escolar, sob a perspectiva de abordagem do ser humano, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, organizamos nosso percurso metodológico dividindo este capítulo em três subcapítulos, nos quais apresentaremos, respectivamente, a metodologia de pesquisa, o método de intervenção e o planejamento da sequência de atividades. Acrescentamos também um novo trajeto ao percurso metodológico, advindo das consequências da pandemia da Covid-19, que alterou profundamente a dinâmica das escolas e de toda a sociedade em todo o mundo.

4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Os propósitos desta pesquisa se ancoram em dois tipos de procedimentos: o primeiro foi uma investigação teórica para construir o embasamento acerca de temas relacionados aos objetivos da pesquisa. Atendendo essa etapa fizemos uma revisão bibliográfica a partir de uma busca em trabalhos acadêmicos já produzidos, assim como pesquisamos bibliografias (livros e artigos), que aparecem nos capítulos 1 e 2 deste relatório. O segundo procedimento aspira a um trabalho empírico para trabalhar a leitura no espaço da biblioteca escolar, com uma abordagem inspirada em Paulo Freire, a partir de uma sequência de oficinas que enfatizam a leitura, em diálogo com outras linguagens, a fim de proporcionar aos alunos imersão no universo do texto.

Entendemos que esta é uma pesquisa de base qualitativa, já que teremos um produto destinado à intervenção pedagógica. Silveira e Córdova (2009) afirmam que a pesquisa qualitativa se caracteriza pela objetivação do fenômeno, buscando uma hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*. Também busca precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno, bem como a observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural. Outra característica importante é o respeito ao caráter interativo

entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos, também a busca por resultados, os mais fidedignos possíveis. Segundo Minayo (2009) a pesquisa qualitativa

[...] se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO, 2009, p. 21).

A pesquisa qualitativa tem um maior enfoque na interpretação do objeto, e também uma maior importância do contexto do objeto pesquisado, devido à proximidade do pesquisador em relação aos fenômenos estudados, proporcionando ao pesquisador um ponto de vista interno à organização ou grupo pesquisado, pois, “[...] na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas” (SILVEIRA E CÓRDOVA, 2009, p. 32).

O método qualitativo busca compreender a totalidade do fenômeno, para além do foco em conceitos específicos. Também há uma preocupação em ter poucas ideias preconcebidas e também salientar a importância das interpretações dos eventos, mais do que a interpretação do pesquisador. O método qualitativo busca enfatizar o subjetivo como meio de compreensão e interpretação das experiências, analisando as informações narradas de uma forma organizada, mas intuitiva e também criativa.

A proposta metodológica desta pesquisa também se aproxima dos pressupostos da pesquisa participante, que deve ser compreendida, de acordo com Brandão e Streck (2006), como um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinados à superação da oposição sujeito/objeto nos processos geradores de saberes e em ações que pretendam

gerar transformações a partir dos conhecimentos emergidos desses processos, em um múltiplo entrelaçamento de e entre pessoas que promova um amplo exercício de construção de saberes a partir da simples (e por vezes esquecida) ideia “de que qualquer ser humano é, em si mesmo e por si mesmo, uma fonte original e insubstituível de saberes que [...] ao invés de estabelecer hierarquias de acordo com padrões consagrados de ideias preconcebidas sobre o conhecimento e seu valor” (BRANDÃO e STRECK, 2006, p. 12-13).

Brandão (2003) Defende a ideia de que,

[...] a experiência de pesquisa é bem mais abrangente e diferenciada do que em geral se descreve e se classifica nos livros sobre o assunto. [...] as linhas de demarcação entre o 'legítimo' e o 'ilegítimo', entre o 'válido' e o 'não válido', entre o 'confiável' e o 'não confiável' são bem mais complexas, mais fecundamente interativas e, ao mesmo tempo, bem menos rígidas do que em geral se afirma. (BRANDÃO, 2003, p. 5)

Essa afirmação questiona claramente o paradigma da rigidez e exclusividade de modelos da prática científica. Espera-se, desse modo, que surja um novo conhecimento que possibilite transformar tanto os sujeitos implicados no processo quanto a realidade dos problemas.

4.2 MÉTODO DE INTERVENÇÃO

Dentro dessa perspectiva, a ideia inicial para a pesquisa é a realização de oficinas de leitura com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na biblioteca de uma escola da rede municipal de Vitória e, por meio da interação e troca com esses alunos, buscar estratégias para incentivar a leitura na biblioteca escolar sob uma perspectiva humanizadora, de acordo com os objetivos da pesquisa. A realização das oficinas foi adaptada para acontecer de modo remoto, devido às restrições de reuniões presenciais devido à pandemia.

As reações e impressões dos alunos deveriam ser registradas em um diário de campo, propondo sempre o diálogo, que é tão caro à pesquisa participante e dever ser sempre “[...] a matriz de toda a vivência pedagógica” (BRANDÃO, 2003, p. 136).

A intenção inicial seria realizar oficinas diversificadas, com atividades de música,

artes, eventualmente escrita, entre outras, que teriam seus registros em um diário de campo que deve ser considerado ferramenta de pesquisa, como prática discursiva. Enquanto tal, dados coletados são construídos na relação com o outro. A implicação do pesquisador com o campo de pesquisa é documentada em sua escrita.

O diário de campo é uma ferramenta que possibilita registrar como o meio nos afeta quase no mesmo momento, *in loco*. Convoca-nos a expressar nossas primeiras impressões, percepções e questionamentos. No início, pode surgir algum desconforto diante desse desafio: anotar até nossas emoções defronte os acontecimentos e as vivências em campo. Contudo, é através do treino constante que nosso olhar fica mais aguçado e nossas palavras se tornam mais assertivas à medida que praticamos (MIRANDA et. al., 2016, p. 87).

O diário de campo seria a fonte de dados das reações, impressões e palavras dos alunos na interação com a pesquisadora e com os textos durante as oficinas, no entanto não foi possível concretizá-lo pois houve uma mudança de rumos devido à pandemia que nos fez enveredar por outros caminhos.

Dessa forma, a produção de dados deveria emergir da pesquisa empírica mediante aplicação de atividade para investigação. Os dados seriam analisados observando:

- A – Interesse dos alunos pelas atividades;
- B – Participação na oficina;
- C – Produção de sentidos/interação com o texto
- D – Desdobramentos além da oficina

4.2.1 O local da pesquisa

Considerando que todo o foco desta pesquisa é a escola e dentro dela a biblioteca escolar, e buscando atingir o objetivo principal, que é investigar estratégias para um trabalho diferenciado de incentivo à leitura na biblioteca escolar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentaremos a seguir o local da pesquisa, uma escola da Rede Municipal de Vitória - ES.

A escola é uma das maiores em espaço físico e alunado da Rede de Vitória, tendo atualmente (2020) 647 alunos matriculados em três turnos, sendo 333 alunos no turno matutino, 258 alunos no turno vespertino e 56 alunos no turno noturno. A escola atende alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental na idade regular nos turnos matutino e vespertino e a alunos adultos da EJA no turno noturno.

A escola é ampla, todo o prédio está edificado no andar térreo, o que possibilita o atendimento a um bom número de alunos portadores de deficiência física, inclusive cadeirantes, possuindo uma boa estrutura de acessibilidade, com banheiros e outros espaços adaptados. O espaço também dispõe de laboratórios de ciências e informática, auditório, quadra poliesportiva coberta, quadra poliesportiva descoberta, refeitório, biblioteca, sala de vídeo, além de toda estrutura administrativa de secretaria, direção, reprografia etc.

A biblioteca tem um espaço razoável, um acervo de cerca de 10.000 exemplares de várias áreas do conhecimento, com destaque para a literatura infantil e infanto-juvenil. O espaço acomoda 25 alunos sentados, também está equipada com computador para uso da bibliotecária, *smart TV*, aparelho de som e *flip-chart* com quadro branco.

Há espaços exclusivos para alunos dos anos iniciais e finais separados e também adaptações de horários de entrada, saída e intervalos para melhor acomodar a todos, principalmente os alunos do 1º ano, normalmente bem pequenos, promovendo uma boa adaptação destes à escola.

Em relação ao público atendido, há uma questão de certa forma paradoxal. A escola está situada em um bairro de classe média, mas a grande maioria dos alunos não mora no bairro e sim em comunidades carentes do entorno. A realidade social dos alunos é de bastante carência, e o contexto social das comunidades é de violência, principalmente ligada ao tráfico de drogas. Diversos alunos têm pais ou parentes apenados e muitos revelam em suas atitudes e até nas “contrapalavras” que expressam esse contexto de exclusão.

4.2.2 Os participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram, em um primeiro momento, alunos do 1º ao 5º ano dos turnos matutino e vespertino. Eram alunos de 06 anos até cerca de 11 anos, sendo que alguns poderiam ultrapassar essa faixa etária, pois a escola apresentava um contingente considerável de defasagem série-idade.

A realidade social dos alunos participantes da pesquisa sempre foi marcada pela exclusão e pela violência. Na nossa vivência, há muitos anos nesta escola, pudemos ouvir e ver como essa realidade se expressa, mais precisamente reafirmamos essa nossa percepção durante a pesquisa no contato dos alunos com a leitura. Ao serem “provocados” a se expressar a partir de um texto, com frequência eles demonstraram em algumas ocasiões dor e sofrimento. De outro lado, também expressaram beleza e esperança em situações nas quais eram tocadas pelo texto apresentado, seja oral, escrito, ou por meio de outras linguagens como imagens, músicas etc.

4.3 PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

A elaboração um produto educacional reunindo as oficinas sobre o trabalho com leitura na biblioteca escolar, destinado a alunos, bibliotecários, professores e outros educadores é um de nossos objetivos específicos. Visando atender a este objetivo, apontamos a seguir as bases e a mediação para a realização da sequência de atividades que vão resultar no referido produto.

4.3.1 Base e Mediação da Sequência de Atividades

A leitura como prática ultrapassa a simples decodificação, pressupondo “[...] um espaço de produção de sentidos que comporta a noção de incompletude, intertextualidade e de implícitos que não são supridos no imediatismo da decodificação do texto” (CÔCO e GONTIJO, 2011, p. 154). Freire (1989) afirmou que a leitura de mundo acontece antes da leitura da palavra e a leitura

da palavra pressupõe também a leitura do mundo, pois estão dinamicamente unidas e desenvolvem-se a partir de temas e experiências que carreguem significado para quem lê.

Dentro de sua discussão sobre a leitura do mundo, Freire destaca o papel da biblioteca popular, afirmando que

A biblioteca popular, como centro cultural **e não como um depósito silencioso de livros**, é vista como fator fundamental para o aperfeiçoamento e a intensificação de uma forma correta de ler o texto em relação com o contexto. Daí a necessidade que tem uma biblioteca popular centrada nesta linha se estimular a criação de horas de trabalho em grupo, em que se façam verdadeiros seminários de leitura, ora buscando o adentramento crítico no texto, procurando apreender a sua significação mais profunda, ora propondo aos leitores uma experiência estética, de que a linguagem popular é intensamente rica (FREIRE, 1989, p. 20, grifo nosso).

A concepção da biblioteca popular de Freire pode ser perfeitamente aplicada à ação da biblioteca escolar, assim como as experiências propostas por ele para a biblioteca popular servem de norte para nossa proposta de trabalho, que inclui a mediação da leitura de forma diversificada, a fim de superar a marca milenar do silêncio na biblioteca, para que esta possa deixar de ser somente o “depósito silencioso de livros” citado por Freire (1989, p. 20).

Entre as mediações que serão propostas, há o diálogo com diversos tipos de textos, incluindo a literatura infantil. Destacamos a primeira estrofe do poema *Aula de leitura*, de Ricardo Azevedo, publicado no livro *Dezenove Poemas Desengonçados*:

A leitura é muito mais
do que decifrar palavras;

quem quiser parar para ver
pode até se surpreender;
(AZEVEDO, 1998, p. 41).

Os primeiros versos são apenas um empurrão para a leitura do mundo. No restante do poema são descritas diversas coisas que “lemos” na natureza, nas pessoas. Desde folhas no chão para ler a estação do ano até estrelas, ou mesmo o som do coração. O poema, que tanto dá margem a diversas interpretações

como nos indicam as inúmeras possibilidades de leitura e as muitas leituras com que nos deparamos a cada momento de nossas vidas. Este poema foi um dos textos base das oficinas de leitura, buscando incentivar a leitura do mundo centrada na vivência dos alunos.

Um dos objetivos específicos da nossa pesquisa se refere à elaboração de uma sequência de atividades (oficinas), explorando as linguagens, para o trabalho com a leitura na biblioteca escolar. Para iniciar a discussão rumo ao alcance de tal objetivo, buscamos a contribuição de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) em alguns pressupostos da estratégia da sequência didática, que [...] “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004 p. 95)⁷.

A proposta se fundamenta no postulado de que é possível se ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares e adquire sentido quando inscrita “[...] num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 95). Desse modo, as sequências didáticas, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), têm sua utilidade, em colocar ao alcance dos alunos práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. O desenvolvimento da sequência didática tem alguns passos que descrevem dessa forma,

Após uma apresentação da situação na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a primeira produção. Esta etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os módulos, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os

⁷ Utilizaremos as diretrizes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre sequência didática, mas chamaremos as oficinas de sequência de atividades porque utilizaremos textos de vários gêneros. Não nos ateremos a um gênero específico, conforme aparece no conceito desses autores.

instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da produção final, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência. (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

A estruturação da sequência didática contribui com a elaboração das oficinas, no sentido de propor um encadeamento lógico das atividades, possibilitando o acompanhamento de cada fase, proporcionando visibilidade de cada etapa das atividades e colaborando para a avaliação das mesmas.

A primeira etapa, a apresentação da situação, é o momento em que os alunos constroem uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. É um momento crucial e difícil, que possui duas dimensões importantes. A primeira dimensão é

[...] a do projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito, proposto aos alunos de maneira bastante explícita para que estes compreendam o melhor possível a situação de comunicação na qual devem agir; qual é, finalmente, o problema de comunicação que devem resolver, produzindo um texto oral ou escrito (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) descrevem a segunda dimensão como sendo a dos conteúdos, destacando a importância de que na “[...] apresentação da situação é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 99). Essa fase inicial de apresentação da situação busca “[...] fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 100).

As sequências didáticas devem ser realizadas, sempre que for possível, no contexto de um projeto de classe, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes.

A metodologia das sequências didáticas permite que a cada etapa as atividades

possam ser revisadas e adaptadas às circunstâncias que surjam no decorrer do trabalho. Assim que os alunos começam as produções, eles “[...] tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm desta atividade”. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 101). Estas primeiras produções “[...] constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. Em outros termos, de pôr em prática um processo de avaliação formativa” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 102).

A diversificação é ressaltada pelos autores como um princípio fundamental na elaboração de atividades que tratem problema de produção textual. Para diversificar as atividades

[...] existe um arsenal bastante diversificado de atividades e de exercícios que relacionam intimamente leitura e escrita, oral e escrita, e que enriquecem consideravelmente o trabalho em sala de aula. Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, através de diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, deste modo, suas chances de sucesso (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 104).

A finalização da sequência acontece com uma produção final que possibilita ao aluno “[...] pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Esta produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa.” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 106). A avaliação é colocada como uma questão de comunicação e trocas, que orienta o educador para uma atitude responsável, humanista e profissional.

O procedimento das sequências didáticas pode ser aplicado tanto ao trabalho com a expressão escrita como a expressão oral. Isso ocorre pelo fato de que o objeto de trabalho que fundamenta este procedimento é o gênero, que “[...] é a forma que assume, necessariamente, toda comunicação, seja qual for a modalidade utilizada.” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 111). As

produções orais e escritas têm a diferença óbvia da volatilidade⁸ da primeira e da permanência da segunda.

Na atividade de escrita, o processo de produção e o produto final são, normalmente, separados [...] Dito de outra forma, o escritor pode considerar seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário. O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita. [...] A produção de um texto oral segue uma lógica totalmente diferente. A palavra pronunciada é dita de uma vez por todas. O processo de produção e o produto constituem um todo. O controle do próprio comportamento deve ser realizado durante a produção, o que somente é possível numa certa medida. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 112)

O ensino de cada gênero de texto necessita de adaptações, pois eles apresentam características diferentes de acordo com seu objetivo, por exemplo, um relato de experiência possui os tempos verbais bem diversos de instruções para a fabricação de um objeto. Os gêneros podem, entretanto, ser agrupados de acordo com certas regularidades linguísticas e de transferências possíveis.

Estes agrupamentos respondem a três critérios essenciais do ponto de vista da construção de progressões para a qual eles constituem um instrumento indispensável. Inserindo-se na tradição didática da escola, é preciso que os agrupamentos: 1. correspondam às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade; 2. retomem, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais, planejamentos e currículos; 3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 120)

A reflexão sobre o procedimento de sequência didática demonstra uma importante contribuição para nossa pesquisa, no sentido de elencar um encadeamento lógico de ações que proporcionam uma visão mais acurada de cada fase, proporcionando uma série de ferramentas importantes para o planejamento, organização e execução das atividades de leitura na biblioteca escolar a que nos propomos para a realização desta pesquisa.

⁸ É importante destacar que, se considerarmos as atuais tecnologias de gravação de áudio, a oralidade ganha uma volatilidade relativa, pois a gravação permite uma revisão. Com as facilidades das tecnologias atuais podem ser usadas para explorar a oralidade em outras perspectivas.

5 A LEITURA NA BIBLIOTECA - PRÁTICAS EDUCATIVAS

A fim de demonstrar como as oficinas funcionam, apresentamos o planejamento de duas delas: a oficina “Aula de leitura” e a oficina “Ler e cantar”. A primeira recebe o mesmo título do poema do escritor Ricardo Azevedo e propõe, como o poema diz, uma leitura do mundo, por meio de sinais da natureza e das pessoas

A segunda, “ler e cantar”, propõe “quebrar o silêncio” da biblioteca com base na mistura de poesia com *hip hop*. Apresentaremos também a análise dos resultados das oficinas, de acordo com os critérios apresentados no percurso metodológico e baseado em nossas vivências anteriores da realização das oficinas ao longo dos anos.

5.1 OFICINA 01: “AULA DE LEITURA”

AULA DE LEITURA (Ricardo Azevedo)	
A leitura é muito mais do que decifrar palavras;	e no tom que sopra o vento, se corre o barco ou se vai lento;
quem quiser parar pra ver pode até se surpreender;	e também no calor da fruta, e no cheiro da comida,
vai ler nas folhas do chão, se é outono ou verão;	e no ronco do motor, e nos dentes do cavalo,
nas ondas soltas do mar, se é hora de navegar;	e na pele da pessoa, e no brilho do sorriso,
e no jeito da pessoa, se trabalha ou se é à-toa;	vai ler nas nuvens no céu, vai ler na palma da mão,
na cara do lutador, quando está sentindo dor;	vai ler até nas estrelas e no som do coração.
vai ler na casa de alguém, o gosto que o dono tem;	Uma arte que dá medo é a de ler um olhar, pois os olhos tem segredos difíceis de decifrar.
e no pêlo do cachorro, se é melhor gritar socorro;	
e na cinza da fumaça,	

o tamanho da desgraça;

I – Planejamento

Objetivos	Discutir a “leitura de mundo” a partir dos versos do poema
Público-alvo	Alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental
Duração	1 aula
Desenvolvimento	<p>Mostrar aos alunos o livro “Se eu fosse aquilo”, onde se encontra o poema a ser lido.</p> <p>Apresentar o texto por meio de uma leitura em voz alta, utilizando cartazes ilustrados ou distribuindo cópias do texto aos alunos, caso esses já tenham um nível autônomo de leitura.</p> <p>Discutir cada tipo de leitura que aparece no texto (ler o mar, ouvir o coração, a palma da mão), incentivando os alunos a expor suas vivências com essas leituras.</p> <p>Registrar no diário de campo as impressões dos alunos as falas de destaque e uma análise dos desenhos produzidos por eles.</p>
Avaliação	Sortear entre os alunos os versos dos poemas separados para que cada um faça uma ilustração e/ou texto para compor um livro artesanal ou álbum ilustrado do poema.

II – Desenvolvimento

Esta oficina pode ser realizada com alunos das turmas de 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental e se inicia com a leitura do poema em voz alta. A fim de chamar mais a atenção dos estudantes, pode-se apresentar o poema transcrito em cartazes ilustrados, reunidos em forma de álbum. Os versos podem ser ilustrados com recortes, de modo que auxiliem os alunos que ainda não têm leitura fluente.

Após a leitura, é interessante que aconteça uma troca de ideias em que o educador “provoca” o debate, levantando os tipos de leitura que se podiam fazer a partir do que o poema diz, como: nuvens no céu, tamanho das ondas do mar, o olhar, o cheiro da comida etc. Assim os alunos podem ter a oportunidade de expressar suas impressões e vivências de leitura do mundo. Essa conversa pode

ser estendida por todo o poema, verso por verso, procurando incentivar os alunos a expor sua visão a respeito de todas as leituras possíveis apontadas pelo poema, isso provocando o interesse da turma, respeitando a idade dos alunos e até mesmo o momento em que, às vezes, esticava ou encurtava a conversa. É importante atentar para falas dos alunos, pois normalmente, nesse momento eles demonstraram que tipo de compreensão/interpretação fizeram do texto. Essa escuta atenta é importante para o próximo passo da oficina.

Após o educador observar que é possível extrair um bom material oral do poema pela conversa com os alunos, é interessante propor o próximo passo solicitando que os alunos registrem suas leituras em desenhos e/ou pequenos textos escritos, para depois serem reunidos em um livro artesanal ou um álbum previamente elaborado. Podem ser sorteados versos entre alguns alunos, mas também pode-se deixar em aberto para que cada aluno ilustre o verso que desejar. Nesse momento os alunos podem “reler” mentalmente o poema e expressarem, através do desenho ou texto curto, as suas interpretações. O educador que esteve atento à conversa anterior, pode auxiliar os alunos que tiverem dúvidas, ou não se lembrarem do que fora falado sobre aquele verso. O educador pode e deve ajudar a relembrar as leituras feitas, as histórias contadas etc.

III – Análise de Resultados

A – Interesse dos alunos pelas atividades;

A apresentação dos versos em cartazes ilustrados auxilia ao despertar o interesse dos alunos pelo texto, mesmo os alunos menores. A própria característica do poema, de apresentar muitas imagens da natureza, das pessoas, do dia a dia, também ajuda a despertar tal interesse.

B – Participação na oficina;

A participação dos alunos normalmente é muito significativa, eles sempre apresentaram suas vivências de leitura de mundo assim que provocados, e todos

sempre têm uma história para contar ligada a sua experiência. A conversa da qual os alunos participam pode ser o ponto alto da oficina.

C – Produção de sentidos/interação com o texto

Ao longo de nossa vivência realizando esta oficina, sempre há uma interação viva com o texto, como por exemplo, um aluno que relatou que “lá para o lado de Cariacica, tem uma pedra grande e toda vez que tem uma nuvem bem em cima dela, é porque vai chover”, ele disse, quando perguntado o que eles acharam que significava o verso “*Vai ler nas nuvens do céu*”. Ele mostrou toda sua vivência, ao observar a tal “pedra” lá em Cariacica, quanto soltava pipa perto de casa, que fica num bairro localizado num morro de Vitória (município vizinho). O poema que serviu de base para a oficina foi um texto que suscitou reflexão, pois ligou a leitura à natureza, uma conexão que para os alunos, sobretudo os menores, não é tão simples. No entanto, quando ocorreu a conversa e apareceram os exemplos dos colegas, ficou nítido que a compreensão acontecia e cada um, à sua maneira, conseguia atribuir sentido ao texto. Em nosso referencial teórico, Sorrenti (2009) fala sobre um “deslocamento” dos sentidos do texto, ao comentar sobre o estabelecimento de relações que a leitura necessita para se efetivar.

O poema que foi a base para a oficina ofereceu um terreno fértil para se estabelecer as relações a que Sorrenti (2009) se refere, pois a interpretação aconteceu justamente no espaço de interlocução entre o autor dos versos “*e no jeito da pessoa, / se trabalha ou se é à toa*” e o aluno que vivia num contexto de exclusão ao expressar sua compreensão de a quem o verso se referia, ele demonstrou o “*à toa*” através de desenhos de armas e cenas de violência.

Quando se efetivam as múltiplas leituras possíveis, o leitor adentra outro espaço, fora de si e por vezes fora do texto para implementar uma “viagem”. Oliveira (2010) destaca o poder da palavra na evocação de imagens, que instaura

[...] uma ordem mágico-poética que resulta do gesto sonoro e do gesto corporal, embalados por uma emissão emocional capaz de levar o ouvinte a uma suspensão temporal, pois não é um tempo cronológico que interessa, mas o tempo afetivo. Uma história tem que durar o tempo da liberdade do leitor e do ouvinte para que ele possa ser o

coautor da história narrada, percebendo a experiência viva e criando na imaginação o que foi sugerido pelo narrador (OLIVEIRA, 2010, p. 47).

Os alunos se colocaram, mesmo que em princípio nem percebessem, como esse coautor da história narrada (no nosso caso do poema declamado), ao encontrar em suas vivências o que ouviram e recriando na imaginação o verso, o texto, a história contada pelo colega ou a pergunta do educador.

Todo esse movimento interativo e interpretativo nos remete às concepções interacionistas da leitura, por meio da obra de Silva (1999), ao afirmar que afirma que o estabelecimento de relações com as experiências herdadas da vida em sociedade depende de um repertório anterior de leituras. O repertório prévio de experiências conceituais, linguísticas, afetivas, atitudinais influenciam a compreensão do leitor, que dialoga com o tecido verbal. Nesse sentido, ele aponta três concepções interacionistas para a leitura.

A primeira é a de que **ler é interagir**. Na interação, o leitor recria os referenciais pela dinamização de seu repertório, de forma que o texto aja sobre o leitor, e vice-versa. A segunda concepção é a de que **ler é produzir sentidos**, reside na riqueza do texto, que evoca múltiplos sentidos, por vezes imprevisíveis, como o interessante gesto de observar quando crianças entram em contato com um texto e levantam uma questão até então impensada, ligada a seu repertório prévio, pois repertórios diferentes produzem sentidos diferentes. A terceira, que **ler é compreender e interpretar**, aponta que toda leitura tem em si um projeto de compreensão e um processo de interpretação, que seria enxergado por lentes paradigmáticas ou teóricas do repertório do leitor.

As concepções interacionistas ficam evidenciadas no desenvolvimento da oficina ao observarmos que os alunos interagiram com o poema, recriando-o de diversas formas, primeiro como o texto verbal da conversa, depois por intermédio dos desenhos ou textos escritos. Também produziram sentido ao evocarem os múltiplos sentidos do texto a partir do repertório prévio, como, por exemplo, interpretar “*ler nas nuvens do céu*” através da “nuvem sobre a pedra de Cariacica” ou desenhar-se sentado sobre uma cadeira numa nuvem, lendo um

livro. Chegam então ao projeto de compreensão e ao processo de interpretação que toda leitura tem em si.

Durante a realização da oficina, um aluno que descreveu a rotina do tio pescador quando conversamos sobre os versos “*E no tom que sopra o vento,/ se corre o barco ou se vai lento*” foi perguntado a ele se o pescador ao ver o mar agitado, o céu escuro o vento forte vai para o mar pescar e ele disse que não porque era perigoso. “Isso é leitura” então foi dito a ele que “seu tio leu o mar, o céu e o vento e viu que não poderia sair pro mar”.

Ao enxergar-se no texto, por vezes em contextos duros e sofridos, mas também em situações de beleza e esperança, o aluno encontra seu lugar no mundo. O desenvolvimento da oficina estimulou muitas reflexões. Os versos “uma arte de que dá medo/ é a de ler um olhar...” e “e no brilho do sorriso” suscitaram a discussão sobre as relações, o olhar nos olhos, levantou a questão do respeito, da atenção ao outro. Os versos “e na cinza da fumaça;/ o tamanho da desgraça” despertou a discussão sobre a questão da proteção ao meio ambiente. A leitura pelos sentidos está presente nos versos “e também na cor da fruta e no cheiro da comida” e “e no ronco do motor”. Todas as ações humanas, que estão no texto, em princípio, distantes, mas fizeram com que os alunos se colocassem como influenciadores ou influenciados por tais ações, humanizaram os leitores que se viram como autores de uma história.

D – Desdobramentos além da oficina

Vários desdobramentos puderam ocorrer a partir da realização desta oficina, como a confecção de painéis, álbuns ilustrados etc.

Em outra ocasião tivemos a oportunidade de trabalhar com esse mesmo poema e fazer uma adaptação musical dele. Nessa versão da oficina, os alunos “fantasiados” com os temas dos versos fizeram uma apresentação. Dando continuidade, o professor, em sala de aula, pode trabalhar com produção de texto, aproveitando as discussões realizadas na biblioteca. Foi uma experiência desenvolvida em parceria entre o bibliotecário e o professor, a partir de um

planejamento em conjunto.

O desdobramento mais interessante da oficina foi poder apresentar a biblioteca como um espaço acolhedor. Como afirma Petit (2009) “[...] para encontrar vida nas palavras, é preciso estar como os livros sem pudores”. Na atividade, a leitura não foi imposta, houve aproximação entre o texto(livro) e o leitor. Tudo começou com uma hospitalidade e mediações sutis, calorosas e discretas, baseadas em relacionamentos e acolhimentos, em uma busca por romper o “silêncio interdição” da biblioteca, trocando-o por hospitalidade, mediação e interações com o texto.

Todas as interações do texto, que tratam justamente de relações com o mundo e com o outro, promovem a reflexão sobre o ser mais humano a partir do momento que os sentidos são estimulados para a compreensão de si, do outro e do mundo.

5.2 OFICINA 02: “LER E CANTAR”

I – Planejamento

Objetivos	- Promover uma atividade lúdica que incentive a leitura através da música
Público-alvo	Alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (com adaptações de textos pode ser realizada também nas séries finais do Ensino Fundamental e também na EJA)
Duração	Em aberto, pode ser realizada na abertura de outras atividades, ou em outro momento. Não há necessidade de ocupar todo o tempo da aula.
Desenvolvimento	Mostrar os livros de onde foram retirados os poemas. Apresentar os textos em um cartaz, projeção ou cópias para os alunos. Ler os poemas com uma base de hip hop (encontrada na internet) de forma ritmada para os alunos. Motivar os alunos que, após algumas repetições, já conseguirão acompanhar a leitura - o ritmo envolvente atrai a atenção dos alunos. Registrar no diário de campo as reações dos alunos, as dificuldades encontradas na realização da atividade, a recepção deles e outros

	acontecimentos que se destacarem.
Avaliação	A avaliação ocorre no dia a dia, através do retorno dos alunos, expressando a aceitação dos poemas e ritmos, solicitando ao educador que faça a atividade novamente.

Textos: poemas “A vaca e o boi” e “Lição do dia,” de Ricardo Azevedo, “As meninas”, de Cecília Meireles

<p>A vaca e o boi Ricardo Azevedo</p> <p>A vaca falou pro boi - “Onde foi que você foi?” O boi mugiu sorridente Que estava com dor de dente.</p> <p>A vaca disse: - “É mentira!” (e quase perdeu a linha) - Eu já sei que você anda namorando com a vizinha,</p> <p>aquela vaca bandida, aquela coisa holandesa, aquela praga horrorosa, que se julga uma princesa!</p> <p>Ouvindo aquele berreiro o boi saiu de fininho, a vaca tinha ciúme, mas o boi era solteiro...</p>	<p>Lição do dia Ricardo Azevedo</p> <p>Cuidar da vida como como quem cuida de uma casa de um jardim de uma paisagem de um bicho de um filho de um corpo de um sonho de um amigo de um amor</p> <p>Cuidar do mundo como quem cuida da própria vida</p>	<p>As Meninas Cecília Meireles</p> <p>Arabela abria a janela.</p> <p>Carolina erguia a cortina.</p> <p>E Maria olhava e sorria: "Bom dia!"</p> <p>Arabela foi sempre a mais bela.</p> <p>Carolina a mais sábia menina.</p> <p>E Maria apenas sorria: "Bom dia!"</p> <p>Pensaremos em cada menina que vivia naquela janela;</p> <p>uma que se chamava Arabela, uma que se chamou Carolina.</p> <p>Mas a profunda saudade é Maria, Maria, Maria, que dizia com voz de amizade: "Bom dia!"</p>
--	--	--

II – Desenvolvimento

A oficina “Ler e Cantar” tem como característica principal a possibilidade de ser realizada com mais frequência, na abertura ou encerramento de outras atividades na biblioteca ou até mesmo na sala de aula. Primeiro os poemas são

apresentados em cartazes ou projetados, usando as letras tipo bastão, a fim de auxiliar os alunos que estão mais no início do processo de alfabetização. Destacamos que muitos alunos não alfabetizados normalmente participam ativamente envolvidos pelo ritmo, que foi o grande chamariz para a leitura na oficina. Em seguida é proposta a audição de uma “batida” do hip hop, ou a base pesquisada na internet e previamente gravada. Foi importante escolher uma base que se encaixasse bem com cada poema escolhido.⁹ A oficina deve ser preparada com antecedência, ensaiada para que haja clareza na pronúncia de cada palavra e para possibilitar a compreensão por parte do aluno.

Após apresentar o poema lido aos alunos, é reproduzida a base no equipamento de som, que pode ser uma caixa amplificadora, mas poderia ser em qualquer aparelho, o importante é garantir boa qualidade ao som, para auxiliar no desenvolvimento da oficina e evitar dispersões. Em seguida os alunos são convidados a “experimentar” a poesia. A partir daí, de acordo com a idade e nível de leitura dos alunos, acontecem diferentes formas de desenrolar a leitura. Os maiores podem, de forma mais independente, começar a leitura ritmada e rapidamente se envolvem. Os menores precisam de mais apoio, mais repetições, mas aos poucos, ancorados da mediação, todos rapidamente memorizam os poemas. A base reproduzida no aparelho de som, já nos primeiros toques, produz reflexo nos alunos, imediatamente é possível ver cabecinhas balançando animadamente ao som do *hip hop*. Esse envolvimento com o ritmo pode produzir algumas dificuldades, pois alguns podem bater palmas, ou até dançar. Nesse ponto é necessário fazer “acordos” para que se possa prosseguir com a atividade. Entendemos que cada educador, conhecedor de seu público, deve encontrar uma maneira de driblar a agitação. Esta oficina é altamente “subversora” da grande marca milenar “**silêncio na biblioteca**”. O educador necessita estar preparado para resistências, porém, se tiver ousadia, pode produzir ótimos resultados. A avaliação dessa oficina ocorre na percepção do retorno dos alunos; há poemas que eles rapidamente memorizaram e cantam, inclusive percebemos que as poesias frequentemente são cantadas fora da biblioteca. Conforme depoimentos de famílias, os alunos ensinaram aos irmãos

⁹ Serão apresentadas opções de bases no produto educacional que é parte desta pesquisa.

menores em casa etc.

Esta oficina busca aproveitar todo o encantamento da poesia, seu ritmo, a possibilidade de plurissignificação, além do aspecto lúdico presente nos jogos sonoros. O ritmo é o grande destaque, pois está na poesia, mas é encontrado em toda parte: nosso coração pulsa ritmado, a respiração, os gestos e movimentos todos são ritmados. A percepção do ritmo na poesia “[...] requer do leitor uma atenção que o leva a comportar-se ao mesmo tempo como leitor e ouvinte em razão do caráter oral desse gênero textual, criado para ser falado e recitado” (MORAES, VALADARES e AMORIM, 2013, p. 33). O lado musical de um poema é percebido mesmo se for lido silenciosamente, pois nossa audição capta a articulação das palavras do texto.

Além do aspecto rítmico e sonoro, a oficina com os poemas abriu diversas possibilidades de atribuição de múltiplos sentidos, auxiliando no processo de alfabetização. Sobre esse aspecto, “O sucesso dos poemas e canções destinados às crianças nos processos de alfabetização e letramento decorre geralmente do aspecto lúdico das reinvenções de linguagem neles presentes” (MORAES; VALADARES; AMORIM, 2013, p. 34).

Novais (2012, p. 42) afirma que a vivência do ritmo no processo de alfabetização proporciona ao aluno noções de duração e sucessão das sílabas e das palavras, facilitando seu reconhecimento e também de pontuação e entonação das frases, auxiliando no processo de estabelecimento de competências de leitura.

Esta atividade é sempre muito marcante, observamos que os alunos memorizaram rapidamente os poemas, gostaram de cantar e não esqueceram. Após as oficinas temos encontrado vários alunos que afirmavam não terem esquecido os poemas. A história mais marcante foi a de um aluno do primeiro ano que já sabia os poemas ao entrar no Ensino Fundamental porque a irmã mais velha ensinou em casa. Esse trabalho também rendeu apresentações com coreografias e encenações.

III – Análise de resultados

A – Interesse dos alunos pelas atividades

O interesse dos alunos é despertado assim que inicia o toque no aparelho de som. O *hip hop* é muito envolvente e rapidamente desperta a atenção dos alunos. A poesia musicada mostrou-se grande aliada para o incentivo à leitura, Sorrenti (2009), ao discorrer sobre o tema afirma que

Ao repetir versos, aliteraões e sonoridades, a criança realiza suas primeiras aproximaões efetivas com a poesia. Muitas vezes ela será capaz de repetir e apreciar um poema sem mesmo apreender toda a extensão de seu significado. A primeira fase de seu contato com a poesia é, pois, a do domínio das sonoridades (SORRENTI, 2009 p. 20).

A apreciação do poema é facilitada pelo ritmo, que possibilita uma aproximaão com a poesia por meio das sonoridades. Os alunos já reconhecem qual poema seria usado só ouvindo os primeiros toques da base. A música torna-se aliada no processo, pois traz uma resposta imediata e envolvente que chama a atenção para o texto.

B – Participação na oficina

A participação dos alunos normalmente é intensa. O envolvimento rítmico produz um mergulho no texto, um diálogo intenso, como diz Geraldí (2012) sobre o aprendiz de nataão, que dialoga com a água e não com o instrutor. O leitor, portanto, dialoga com o texto. Esse diálogo por vezes produz mudanças no ritmo, novos refrões criados no dia a dia nas repetiões do poema assim como reaões inusitadas e inesperadas. A agitaão que ocorre também sinaliza a participação, foi um envolvimento que, normalmente, moveu os alunos em todos os sentidos. Só é necessário que o educador esteja aberto a negociar sobre a agitaão ou até mesmo a aproveitar-se dela.

C – Produão de sentidos/interação com o texto

A produão de sentidos nesta oficina encontra sua expressão por meio da musicalidade dos cantos e da dança, que por sua característica de envolvimento completo, mental e físico do sujeito, reverbera em palavras, novos versos, e ações inusitadas. As produões em falas espontâneas e expressões afetivas

evidenciam o uso do repertório prévio de leituras (de textos e do mundo) para expressar os sentidos produzidos em falas e gestos.

O que “chega primeiro” na oficina é o ritmo. Há sempre um grande envolvimento com a música, a sonoridade e com a atmosfera criada a partir delas. A compreensão veio a seguir, mas o grande compromisso da oficina é estimular a apreciação da poesia, utilizando a música. Há ênfase no prazer, no texto e na criação de um ambiente acolhedor e alegre na biblioteca. Também é possível uma reflexão sobre a importância da leitura, como o que ocorre a partir do poema **A vaca e o boi**, que conta uma história engraçada. A partir do envolvimento sonoro e rítmico surgiram reflexões que puderam ser aproveitadas ao explorar sentidos do texto.

É sempre marcante constatar que “[...] a poesia pode estabelecer uma ponte entre a criança e o mundo” (SORRENTI, 2009, p. 19). e também constrói maneiras de se ensinar a apropriação de certos ritmos fundamentais do ser, como o respirar, pois

[...] pela expressão da fala, a criança se apropria de suas possibilidades, adquirindo o domínio de sua palavra [...]. Ler um poema é buscar sentidos, o que equivale a dizer que cada leitura comporta a possibilidade de participação nos textos do outro, pelo duplo jogo de receber e refazer o texto (SORRENTI, 2009, p. 19).

Este processo de “refazer” o texto, possibilita a recriação dos textos por eles sob outras formas, realizando conexões com outras linguagens e memórias. Isso amplia o alcance do texto, como afirma Cunha (2012, p. 67), “A poesia lúdica pode também apostar em outro caminho, que é o da reinvenção do mundo, ou seja, o olhar de descoberta, geralmente bem-humorado, para as coisas que nos cercam. O jogo, nesse caso, é o de subverter expectativas e estranhar os sentidos já estabelecidos.” Em experiências anteriores, os alunos criaram um novo refrão para o poema “A vaca e o boi”: “*É boi, fica esperto, boi*”. E também houve uma turma que juntou gestos de Libras ao poema “As meninas” no verso “Bom dia!”. Outro episódio interessante foi quando vários alunos se reuniram em torno da colega cadeirante, chamada Maria, para cantar para ela um dos poemas, porque nele há uma “xará” de Maria. Essas “subversões” do texto nos

remetem novamente às concepções interacionistas da leitura: ler é interagir, ler é produzir sentidos e ler é compreender e interpretar (SILVA, 1999).

D – Desdobramentos além da oficina

Os desdobramentos dessa oficina são imediatos. Os alunos, normalmente, após poucas repetições, já memorizam os poemas e fazem a conexão imediata com o espaço da biblioteca escolar. Após a oficina, quando adentram a biblioteca vão logo pedindo “Tia, coloca o hip hop da vaca?” Ou então, assim que encontram a bibliotecária, em qualquer parte da escola, começavam a cantar os versos. Os professores relatam que os alunos repetem na sala de aula os poemas. Os professores pedem informações e sugestões para realizarem a atividade em outra escola. Os alunos memorizam os poemas e, certamente, lembrarão quando avançarem para as séries finais ou concluírem o Ensino Fundamental. Como resultado de outras sessões dessa mesma oficina, recebemos vários alunos do ensino médio que relatam que ainda se recordam dos poemas.

5.3. NOVOS PERCURSOS METODOLÓGICOS: OFICINA REMOTA E GRUPO FOCAL

Dentro dos objetivos de nossa pesquisa, estava prevista a realização de oficinas de leitura com os alunos, desta vez, com toda a base teórico-metodológica, com critérios de avaliação e elementos para uma análise mais aprofundada na apresentação dos resultados. Toda a nossa vivência anterior não contava com este embasamento nem com a preparação teórico-metodológica que agora pretendíamos pôr em prática no desenvolvimento da pesquisa.

No entanto, um fator inesperado que vem impactando o mundo todo, forçando a mudança de planos: o mundo foi acometido de uma pandemia

A pandemia de COVID-19, (ou pandemia de coronavírus), é uma pandemia em curso de uma doença respiratória causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). A doença foi identificada pela primeira vez na China em dezembro de 2019 e é transmitida principalmente por contato

peçoal através de gotículas de saliva. Em poucos meses a doença espalhou-se por todo o mundo. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou o surto uma pandemia. Até de novembro de 2020, mais de 46 milhões de casos da doença foram confirmados em pelo menos 189 países e territórios, com mais de 1 milhão e 200 mil fatalidades reportadas.

A doença chegou ao Brasil em de fevereiro de 2020, após a confirmação de que um caso em São Paulo. A doença atingiu todo o país com forte impacto em todas as áreas e foram registradas até janeiro de 2021 mais de 200 mil óbitos. Ainda em março de 2020 foram decretadas diversas medidas para tentar conter a ação do vírus e com o fechamento de diversas atividades, entre elas as aulas presenciais em todos os níveis escolares em 16 de março de 2020, por decreto do Governo do Espírito Santo. A suspensão foi sendo renovada a cada mês até quem em outubro de 2020 várias prefeituras do Estado decidiram não retomar as aulas presenciais no ano. Durante esse período, foi implementado um sistema de ensino remoto, com aulas virtuais, acesso a portais de ensino e em alguns casos, a distribuição de atividades impressas para que os estudantes que não têm acesso à tecnologia tivessem atividades educacionais.

A suspensão das aulas presenciais impactou diretamente nossa pesquisa inviabilizando a realização de qualquer atividade presencial coletiva, levando a elaboração de uma alternativa metodológica que alcançássemos, ao menos em parte, os objetivos da pesquisa.

Uma das alternativas encontrada foi a realização das oficinas em um modelo adaptado ao ensino remoto. A escola onde atuamos e que também seria o espaço para a realização das oficinas implantou um modelo de ensino remoto que unia a realização de reuniões virtuais semanais, aliada à distribuição de atividades impressas que eram retiradas na escola por alunos ou seus responsáveis. No mês de novembro de 2020 o tema abordado nos plantões era a discussão do respeito à diversidade étnico-racial e então a equipe pedagógica da escola nos convidou a participar com contação de histórias e músicas referentes ao tema, a exemplo das atividades que já realizamos correntemente naquele espaço educativo. Então, aproveitando a oportunidade, expusemos a

nossa proposta de realizarmos uma adaptação da oficina “O livro da diversidade” que consta em nosso produto educacional, e assim atender à demanda da escola e também alcançar, ao menos em parte, os nossos objetivos da pesquisa.

A proposta foi aceita pela equipe pedagógica e então pudemos realizar a oficina “O livro da diversidade” que busca promover a leitura como uma forma de levar o aluno a olhar para si mesmo para promover a autoestima, o respeito à diversidade e a valorização do outro. Realizando essa oficina em algumas ocasiões, temos observado que a maioria dos alunos não tem dificuldade em participar da atividade. Retratam-se de maneira muito próxima a sua aparência real, detalhando a cor da pele e dos olhos, os cabelos etc. Alguns acrescentam detalhes aos desenhos, o que os personifica ainda mais, como uniforme da escola, camisa do time, brinquedo ou brincadeira etc.

Alguns alunos, no entanto, têm dificuldade e retratam-se diferentes (crianças negras se desenhavam loiras, por exemplo) e quando são incentivadas a retratarem-se como são, às vezes resistem, fazem um novo desenho menos “caprichado” ou não querem fazer outro desenho.

O texto base da oficina é o livro *Diversidade* de Tatiana Belinky, que mostra justamente a diversidade humana em toda a sua beleza e destaca que a diferença é que nos faz especiais.

5.3.1 Oficina Remota

I – Planejamento

Objetivos	- Trabalhar a leitura como um meio de olhar para si mesmo - Discutir os temas bullying, auto estima e respeito à diversidade.
Duração	1 aula
Desenvolvimento	Apresentar o texto em vídeo extraído da internet ou gravado pelo educador, de modo a mostrar o máximo de diversidade possível, ou se possível mostrar o livro na câmera, apresentando as ilustrações. Conversar com os alunos (após a leitura do texto) sobre o significado de diversidade, destacando a importância de cada um, enfatizando a autoestima e também explicando o significado das palavras do texto que os alunos possam não compreender. Passar a letra da música “Tô de bem” e cantar com os alunos.
Avaliação	Incentivar os alunos a fazer um autorretrato para compor o livro da Diversidade ou um painel da diversidade.

II - Desenvolvimento

A oficina teve seu planejamento original adaptado à realidade do ensino remoto. A participação dos alunos se deu em dois dias com dois encontros em cada dia, o primeiro com as turmas de 4º e 5º anos, depois com as turmas de 1º ano. No segundo dia aconteceu o encontro com as turmas do 3º ano e em seguida a turma do 2º ano. A forma de apresentar o livro foi alterada: o texto foi exibido aos alunos na forma de vídeo que reunia imagens das páginas do livro e foi compartilhado na tela para que os alunos acompanhassem a leitura que fizemos em voz alta. Em seguida foi realizada uma conversa com os alunos sobre a temática diversidade e sobre a importância do respeito pelas diferenças. Também foi apresentada na tela a letra da música “Tô de bem” e cantada por nós acompanhada ao violão, para fechar a oficina. Também foi solicitado que os alunos fizessem em casa o autorretrato e que entregassem na escola na oportunidade em que fossem retirar as atividades impressas.

III – Análise dos resultados

A – Interesse dos alunos pelas atividades

O ensino remoto tem sido um grande desafio para a educação. Nas escolas públicas o desafio é ainda maior e passa por muitas questões intrincadas. A falta de acesso à tecnologia é um grande entrave e se mostrou bem forte na nossa experiência. Como já relatado na descrição do público-alvo de nossa pesquisa, a maioria dos estudantes estão inseridos num contexto social de carência e exclusão, o que impactou fortemente a participação dos alunos não somente nesta experiência específica que estamos relatando, mas em todo o processo de ensino remoto implantado para atender aos alunos durante o período de pandemia. A participação dos alunos foi muito baixa, cerca de 3 ou 4 alunos em cada grupo.

B – Participação na oficina

A interação foi bem difícil, pois não era possível visualizar e ouvir todos simultaneamente. Houve algumas intervenções dos alunos, muito pontuais, e também dos professores que participavam do encontro. Alguns alunos fizeram pequenas falas ligadas ao tema proposto, mas muito timidamente, resumindo-se a “sim” ou “não”. Quando foi solicitado que fizessem o autorretrato, uma aluna do 2º ano já fez o desenho imediatamente e mostrou na câmera para todos. A participação da pedagoga foi importante, fazendo uma reflexão sobre a diversidade e dizendo que todos da escola, não somente os alunos, deveriam fazer um autorretrato para o livro da diversidade. Essa fala nos fez pensar o quanto um trabalho diferenciado com a leitura pode expandir horizontes e atingir não somente os alunos, mas a todos na escola.

C – Produção de sentidos/interação com o texto

A análise da produção de sentidos e interação com texto ficou muito prejudicada, pela dificuldade de interação e a quantidade de alunos participantes. Talvez quando tivermos acesso aos desenhos tenhamos mais elementos, pois

normalmente os alunos acrescentam elementos ao desenho que revelam algo sobre a produção de sentido.

D – Desdobramentos além da oficina

Segundo informações da coordenação da escola, alguns desenhos foram entregues na secretaria e serão acrescentados ao Livro da Diversidade quanto retornarmos.

5.3.2 Grupo Focal

Diante de todas as dificuldades trazidas pela pandemia, que inviabilizaram a realização das atividades presenciais nas escolas e tendo em vista que a realização remotamente de uma oficina de leitura alcançou poucos resultados, foi necessário que acrescentássemos mais um trajeto ao nosso percurso metodológico, que nos conduziu a uma escolha ainda dentro do escopo da pesquisa qualitativa, mas que aponta para um caminho alternativo, porém muito próximo do já trilhado até aqui.

Diferente da arte e da poesia que se baseiam na inspiração, a pesquisa é um trabalho artesanal que não prescinde da criatividade, realiza-se fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular. A esse ritmo denominamos ciclo de pesquisa, ou seja, um peculiar processo de trabalho em espiral que começa com uma pergunta e termina como uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas interrogações (MINAYO, 2009, p. 25).

Dentro dessa gama de trabalho artesanal e criativo, de técnicas, perguntas, respostas e novas perguntas, o ciclo de pesquisa apontou para a realização de um grupo focal com educadores, como uma alternativa para se construir dados, com a expectativa de poder com tal grupo fazer uma ligação com o que está estruturado até o momento em termos de percurso teórico.

O grupo focal é uma técnica que tem sido cada vez mais utilizada no âmbito das

abordagens qualitativas da pesquisa social. De forma geral essa técnica é caracterizada “[...] como derivada das diferentes formas de trabalho com grupos, amplamente desenvolvida na psicologia social” (GATTI, 2005, p. 7).

Segundo Morgan e Krueger (1993), a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir de trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, [...] O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar (GATTI, 2005, p. 9).

Nessa técnica há a seleção de pessoas que são reunidas em um grupo para discutir e fazer comentários sobre determinado tema, que é o objeto de pesquisa, partindo-se de própria experiência pessoal. Os participantes são selecionados privilegiando-se alguns critérios, de acordo com o enfoque da pesquisa, de modo que eles tenham características em comum que os qualificam para a discussão que será o foco central do “[...] trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo.” (GATTI, 2005, p. 7). É importante que os participantes tenham alguma vivência com o tema proposto, de forma que sua participação traga contribuições baseadas em suas experiências cotidianas. O convite aos participantes deve ser motivador para sensibilizá-los. A proposta necessita ser atraente, pois é fundamental que a adesão seja voluntária.

A utilização do grupo focal, como meio de pesquisa, tem que estar integrada ao corpo geral da pesquisa e a seus objetivos, com atenção às teorizações já existentes e às pretendidas. Ele é um bom instrumento de levantamento de dados para investigações em ciências sociais e humanas, mas a escolha de seu uso tem que ser criteriosa e coerente com os propósitos da pesquisa (GATTI, 2005, p. 8).

A postura do facilitador ou moderador é muito importante no grupo focal, no sentido de manter um equilíbrio entre não direcionar excessivamente as discussões, intervindo diretamente e o *“laissez-faire”*. O moderador deve fazer encaminhamentos ao tema e se necessário, intervir para facilitar a interação e manter os objetivos propostos.

As interações produzidas nos grupos focais trazem aspectos importantes, já que por meio dessas é possível esclarecer atitudes, prioridades, assim como a linguagem e os referenciais de compreensão dos participantes, pois

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p. 11).

A pesquisa com grupos focais permite que se obtenha perspectivas diferentes sobre uma mesma questão além da compreensão de ideias em comum de pessoas no cotidiano e das formas pelas quais os indivíduos se influenciam uns aos outros. A riqueza do que emerge no calor da interação grupal geralmente ultrapassa em muito o suposto em ideias prévias, traz surpresas, apresenta novas categorias e formas de entendimento, que dão base a novas inferências relacionadas ao problema em questão que podem ser muito proveitosas para a pesquisa.

Para a formação grupo focal para nossa pesquisa foram convidados sete educadores da escola que é nosso local de pesquisa. São quatro educadoras dos anos iniciais (sendo três regentes e uma da área de Arte), uma pedagoga de anos iniciais e dois educadores de series finais da área de História e Geografia. O número de participantes seguiu a orientação de Gatti (2005) que aponta que o grupo não deve ser muito grande, nem pequeno demais a fim de não comprometer a interação e favorecer “[...] a troca de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também nos registros” (GATTI, 2005, p. 22). Para tanto, a autora indica uma quantidade entre seis e doze participantes.

A escolha dos participantes se deu devido a parcerias longas que correspondem e ao envolvimento com as atividades quando realizadas na biblioteca (já estamos há 14 anos na mesma escola), também a realização frequente de projetos em parceria (como no caso das educadoras de Arte, Geografia e História) e a pedagoga que, no nosso entendimento, pode oferecer uma visão diferenciada, dada a sua atuação com vários educadores e várias turmas. Seguindo esse

critério baseado em tempo de interação, entendemos que eles teriam mais condições de analisar o trabalho como um todo, apontando êxitos e pontos que necessitam de melhoria. Dos sete educadores convidados, apenas uma, apesar de aceitar o convite, ficou impossibilitada de participar.

Todo o contato com o grupo foi feito remotamente devido à pandemia. De início foi realizada uma explanação geral sobre a pesquisa, seu percurso teórico e metodológico, também destacando-se as dificuldades de realização das atividades presenciais previstas, abordando os objetivos da pesquisa e a necessidade surgida de se ouvir os educadores em relação à temática da leitura na biblioteca escolar, visto que eles são conjuntamente com os bibliotecários, mediadores dessa interação estudante-leitura. O roteiro norteador pedia que cada educador fizesse um depoimento sobre o trabalho de incentivo à leitura na biblioteca escolar, abordando suas vivências durante (e após) a realização de atividades na biblioteca, além de destacar sua visão em relação à relevância da parceria bibliotecário-professor e como seria sua visão em relação a atividades diferenciadas de incentivo à leitura (música, arte, contação de histórias etc.) e também outras observações que considerassem pertinentes, visto que cada um deles tem uma experiência diferente em relação à biblioteca da escola.

De maneira geral, as opiniões dos educadores em relação às atividades realizadas em parceria com a biblioteca foram positivas, todos lembraram em seus depoimentos atividades realizadas, sendo elas projetos estruturados ou atividades simples do dia a dia.

Devido ao tempo considerável de interação, foram citadas diversas situações que os educadores consideraram marcantes.

A educadora L. S. afirmou citou os

[...] projetos com ênfase na leitura, através de músicas, oficinas, livros, contação de histórias, colaborando intensamente no projeto Sarau Geográfico e inúmeras outras atividades como a ficha de leitura geografia, café com prosa, oficina de grafite, ou um simples bate papo sobre um assunto trabalhado em sala de aula (palestra) (L.S. Professora de Geografia).

A educadora E. R. destacou que sempre continua na sala de aula a utilizar os textos trabalhados na biblioteca, afirmando

Como professora de turma de alfabetização, passei a utilizar as músicas e poemas como suporte para leitura/escrita das crianças, uma vez que eles gostavam muito e aprendiam a cantar e acompanhar a letra da música. Esse era um gancho que eu não podia perder, nem deixar de explorar (E. R. Professora de anos iniciais).

O educador N. L citou as atividades de leitura, apontando que a parceria com a biblioteca é “antiga, com um projeto de Leitura e Escrita, com Quadrinhos da Marvel e DC Comics. (N. L. Professor de História de séries finais). A educadora L.N. descreveu a parceria com a área de Arte:

Desenvolvemos um projeto em conjunto chamado “LITERARTES” com a proposta de trabalhar literatura e técnicas/linguagens artísticas diversificadas com as turmas do Fund. I. A cada mês escolhíamos um tema a ser trabalhado, planejávamos as estratégias, o livro e as técnicas artísticas para trabalhar com as turmas e desenvolvíamos os trabalhos (L.N. Professora de Arte de anos iniciais).

Os educadores também destacaram pontos que precisam ser melhorados. Uma declaração recorrente é a falta de um planejamento prévio das atividades, sobretudo as realizadas com os anos iniciais, que são de iniciativa da biblioteca. Sobre isso a educadora E. R. destacou:

Valorizo muito esse trabalho com arte e literatura e hoje quando ela me solicita fazer um relato das nossas experiências e dar alguma sugestão para o aprimoramento desse trabalho, sou levada a pensar que ainda podemos fazer melhor, à medida que conseguirmos nos organizar para fazer um planejamento conjunto, bibliotecária/professor, de forma a sistematizar o trabalho, colocando objetivos a serem alcançados e organizando os tempos de aula e de biblioteca (E. R. Professora de anos iniciais)

Esta questão é muito importante e será contemplada no nosso produto educacional, que traz um planejamento completo das oficinas. E servirá de modelo para as novas atividades que surgirem.

Campelo (2010) levanta todas estas questões relacionadas à parceria do biblioteca-sala de aula, afirmando que a integração entre professor e bibliotecário é fundamental para as iniciativas de incentivo à leitura. A posição do

bibliotecário como mais um educador na escola o coloca como um catalizador neste processo, atraindo os estudantes para a biblioteca e a leitura em trabalho conjunto com os demais entes da escola.

Outra possibilidade de melhoria foi apontada pelo educador N.L., que sente “falta nas Bibliotecas, computadores e acesso à internet para os alunos lerem os Quadrinhos online.” (N. L. Professor de História). Esse desejo do professor aponta para a expansão da leitura para além do suporte físico. O avanço das tecnologias de informação e comunicação representou uma quebra de paradigmas e deve ser considerado nas iniciativas de incentivo à leitura, o que tem sido amplamente discutido atualmente por causa dos efeitos da pandemia na vida escolar.

Todas as falas relatadas já apontam que os professores consideram importante a parceria bibliotecário-professor, como afirmou L. S. “Entendo que a parceria sala de aula e biblioteca é muito importante para o aprendizado do aluno. Quando o professor tem o apoio na biblioteca, as aulas ficam mais completas e prazerosas.” (L.S. Professora de Geografia de anos finais).

A educadora V. M. aprofundou a reflexão sobre a parceria, acrescentando a mediação da leitura como uma tarefa conjunta do professor e bibliotecário, dizendo...

Esse trabalho desenvolvido em sala é bastante significativo e, quando aliado ao papel do bibliotecário, que se predispõe a realizá-lo, torna-se super valioso. Ambos são mediadores, bibliotecário e professor, cada um em seu espaço ou até mesmo mesclados (biblioteca/sala de aula), mostrando aos alunos e incentivando na busca e entendimento de outros mundos e possibilidades. Um dando início e o outro ampliando e ou dando continuidade ao trabalho. Com tal complementação, é possível ir além dos conteúdos dos livros didáticos, permitindo o acesso às informações de formas diferentes das usadas em sala de aula, seja através da leitura, contação de histórias, músicas, trabalhos artísticos diversos (V. M. Professora de anos iniciais).

Uma das oficinas que consta de nosso Produto Educacional (O livro da Diversidade) também foi citada pela educadora E. R., pois é uma atividade realizada continuamente ao longo dos anos. O livro artesanal em que são reunidos os autorretratos dos alunos é chamado por ela de “portifólio com o tema

‘Diversidade’ que tem vários registros de vários autorretratos meus, junto com diversas turmas que foram minhas ao longo dos anos.” (E. R. Professora de anos iniciais).

As atividades diferenciadas (música, arte etc.) de incentivo à leitura também ganharam destaque na fala dos educadores. A Pedagoga A. R. destacou que

A prática em diversificar a leitura através da música, arte, dramatização, ludicidade, encanta todos os públicos atendidos na escola. Isso faz com que para além da ampliação de novos vocabulários, novas aprendizagens são consolidadas. Expressar-se com criatividade e liberdade; identificar-se e reconhecer-se como sujeitos que produzem história (A. R. Pedagoga de anos iniciais).

A educadora E. R. acrescenta que

A música, a poesia e as histórias infantis, lendas, fábulas, contos fantásticos, são um universo a serem explorados com as crianças, numa fase em que todos os gêneros textuais são apresentados aos pequenos e utilizados como suportes para a leitura e escrita de forma prazerosa! (E. R. Professora de anos iniciais).

A educadora L. N. afirmou que as atividades diferenciadas para incentivo à leitura tornam a biblioteca um espaço “vivo, uma atividade muito aguardada onde as crianças eram estimuladas com diferentes técnicas a experimentarem a leitura, a música, a arte em suas diversas manifestações” (L. N. Professora de Arte de anos iniciais).

O roteiro apresentado também incluía a possibilidade de o educador expor outras considerações que julgasse pertinentes, de acordo com sua experiência na parceria com a biblioteca. Ou seja, seria um espaço livre, onde os educadores poderiam expor opiniões ou reflexões sobre a biblioteca escolar, sem um tema ou caminho definido. Observamos com que diversas questões levantadas caminham por uma senda semelhante ao que temos discutido até aqui, em termos de referencial teórico-metodológico. A educadora V.M. expressou sua visão sobre leitura afirmando que

A escola precisa ser um espaço mais amplo e ir além do ensinar a ler e a escrever. É necessário fazer acontecer nas salas de aula e na própria escola a cultura viva, diversificada e criativa que representa o conjunto das formas de pensar, agir e sentir. A literatura é a arte da

palavra; a leitura do imaginário. É lazer dinâmico. Quando um professor opta por trabalhar com a linguagem poética/literatura, certamente está optando por um ensino voltado para a criatividade, para a formação do ser sensível, para a busca da essência da expressão do homem. Poesia é uma palavra que vem do grego *poiesis*, que significa criação, muito diferente de *mimesis*, que quer dizer cópia, imitação. Daí ser esta uma boa razão para se pensar e trabalhar com Poesia/Literatura. [...] É necessário que a língua seja vista como um objeto a ser desvendado, analisando as suas várias possibilidades, formas de organização e como se relaciona, como se constrói. A Poesia/Literatura vem como a possibilidade de se ter outra visão do mundo, de liberação da fantasia, de enriquecimento do mundo interior, de crescimento individual, de prazer, de comprometimento com a vida (V. M professora de anos iniciais)

Essas questões levantadas pela educadora se aproximam muito das visões de leitura que temos discutido. Toda a visão da leitura como algo que acrescenta à decodificação uma leitura de mundo, de si mesmo e do outro. Esta reflexão encontra a nossa discussão sobre as concepções interacionistas da leitura segundo Silva (1999). A leitura de mundo (FREIRE, 1989) também foi destacada pela educadora.

Outra educadora aponta que um trabalho diferenciado de incentivo à leitura “promove e desperta nos alunos satisfação, curiosidade e o desejo cada vez mais expressivo pela leitura, aproximando-os de um mundo de encanto e real” (A. R. Pedagoga de anos iniciais).

O educador N. L. afirmou que para ele a biblioteca “é o coração pulsante da Escola” (N.L Professor de História de séries finais). A frase curta do educador se liga a diversas discussões já apresentadas aqui que apresentam a biblioteca como espaço privilegiado de aprendizagem, como mostram trabalhos analisados na revisão de literatura, a exemplo do que diz Cardoso (2015), que afirma que se deve perceber a “biblioteca como um espaço de múltiplas vozes” (CARDOSO, 2015, p. 96). Que ela possa deixar de ser somente o “depósito silencioso de livros” (FREIRE, 1989, p. 20). A educadora L. N., faz em sua fala uma “lista” de algumas temáticas que estão postas na nossa pesquisa, quando afirma que sua participação nas atividades em parceria com a biblioteca “era um momento de interação, ludicidade, fruição e reflexão; de desenvolvimento crítico-reflexivo sobre cada um e sobre o coletivo” (L.N. Professora de Arte de anos iniciais).

O grupo focal trouxe uma contribuição importante ao nosso trabalho na medida

em que os educadores apresentaram diversas questões que estão no cerne de nossa pesquisa, e mesmo sem que houvesse direcionamento de temas específicos, os educadores trouxeram elementos de validação do trabalho realizado. Mesmo que não tenha sido possível realizar tudo o que foi proposto em razão da pandemia, cremos que os caminhos sugeridos podem levar ao início de um significativo trabalho de incentivo à leitura.

5.4 PRODUTO EDUCACIONAL

O curso de Mestrado Profissional é focado na realização de pesquisas para o desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional. É uma capacitação em que há prioridade para as ações direcionadas a intervenções nas práticas do cotidiano da sala de aula, diferente da oferecida no mestrado acadêmico, que se concentra no campo teórico de pesquisa

O Mestrado Profissional em ensino, tem como característica a preparação profissional do docente, como foco no ensino e na ação direta na sala de aula. Desse modo, é necessário que ao final do curso, os mestrandos apresentem um produto educacional que pode ter vários formatos e vários objetivos, sendo que o principal é que se trate de alguma ferramenta que possa colaborar com o professor em sua prática profissional!

Seguindo esses princípios e visando cumprir ao objetivo específico da nossa pesquisa, elaboramos um produto educacional em formato e-book, com o título *Biblioteca também é lugar de não silêncio*, que reúne Oficinas de Leitura, baseado na prática já recorrente em nossa atuação biblioteca escola, embasada agora pela fundamentação teórica da pesquisa e também nos resultados das oficinas remotas com estudantes e do grupo focal que realizamos com professores.

O e-book é composto de 6 oficinas para incentivo à leitura que enfatizam as temáticas aqui levantadas e incluem atividades diferenciadas de arte (desenho, gravura etc), música (poesias musicadas, hip hop) e contação de histórias. Ao final de cada oficina há um link de acesso a diversos arquivos que incluem

músicas, fotos e vídeos que mostram como realizar as atividades.

Oficina 1. O livro das ideias – Propõe aos estudantes que expressem suas ideias através de textos e/ou desenhos, trabalhando a leitura como fonte de inspiração para a criatividade e também estimula a interação com o texto, com base nas vivências anteriores de leitura.

Oficina 2. O livro da diversidade – Trabalha a leitura como um meio de olhar para si mesmo, e também discutir os temas bullying, autoestima e respeito à diversidade. Inclui uma atividade de arte, em que os estudantes desenharam autorretratos que formam um álbum: o Livro da Diversidade.

Oficina 3. Aula de leitura - Discute a “leitura de mundo” através dos versos do poema “Aula de Leitura”.

Oficina 4. Cartões poéticos - Incentiva a leitura de poesias, motiva a confecção de cartões poéticos, além de levantar alguns temas que podem ser discutidos: respeito e valorização do idoso, amizade, fraternidade etc.

Oficina 5. Ler e cantar – Promove uma atividade lúdica que incentive a leitura através da música, usando bases de hip hop para recitação de poemas variados.

Oficina 6. Cordel – Apresentar o poema de cordel, sua origem e características, valorizando essa tão importante manifestação da cultura popular brasileira, que também é composta pela arte da xilogravura, que é adaptada para ser realizada nesta oficina, com materiais alternativos.

O e-book reúne sugestões e ideias para que o educador possa, à sua maneira, utilizar como “fagulha” para criar sua própria forma de implementar as práticas de leitura.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A biblioteca escolar é um ambiente vocacionado para a mediação e incentivo à leitura por excelência. Desde o sonho da biblioteca universal expressa na grandiosidade das bibliotecas da Antiguidade até o leitor digital, que reúne na palma da mão um acervo de tamanho jamais imaginado por Aristófanes quando este percorria os corredores da grande Biblioteca de Alexandria, a biblioteca representa o saber desde seus primórdios.

Nossa pesquisa teve como objetivos a investigação de estratégias para trabalhar o incentivo à leitura na biblioteca escolar, com reflexões sobre o ser e tornar-se humano, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A fim de alcançarmos esse objetivo, procedemos a análise de pesquisas relacionadas à leitura na biblioteca escolar, discutimos os conceitos de leitura e sua importância na reflexão sobre a pessoa humana na sociedade contemporânea e também elaboramos uma sequência de atividades (oficinas) para trabalhar a leitura. Por fim elaboramos um produto educacional reunindo as oficinas sobre o trabalho com leitura na biblioteca escolar, destinado a alunos, bibliotecários, professores e outros interessados no tema.

Para enriquecer nossa prática, que antes da pesquisa era somente instintiva, buscamos uma base teórica a partir da concepção da leitura como interação, a importância da compreensão e da interpretação e da produção de sentidos. Para tanto dialogamos com alguns autores para embasar esta concepção de leitura que busca reflexões sobre o mundo, sobre si e sobre o outro.

A metodologia buscou princípios da pesquisa qualitativa com pressupostos da pesquisa participante e a metodologia de intervenção baseou-se nos princípios da sequência didática. As particularidades do momento que estamos vivendo, a pandemia da Covid-19, influenciaram diretamente a realização da nossa pesquisa, levando à necessidade de adaptações e o acréscimo de novos trajetos ao percurso metodológico. A suspensão das aulas inviabilizou a realização de oficinas presenciais, a alternativa foi a realização de oficinas remotas. No entanto, diversas questões sociais e econômicas próprias do público-alvo da

pesquisa evidenciou a realidade de exclusão em que vivem os estudantes do ensino público. A pequena participação dos alunos nas oficinas remotas restringiu bastante os resultados. Diante dessa realidade, mais uma alternativa se apresentou necessária e também viável, que foi a realização de um grupo focal com professores da escola que acompanham nosso trabalho de perto com interações preciosas e que, analisando nossa prática, puderam nos fornecer dados para a validação dos resultados. As respostas dos professores no grupo focal se mostraram integradas a base teórica e à visão da biblioteca como espaço de aprendizagem, além da visão de que atividades diferenciadas que, quebrando o sagrado silêncio da biblioteca, podem levar a um trabalho de incentivo à leitura que privilegie a interação, a compreensão, a produção de sentidos além das palavras. Os poemas e as canções apresentados aqui como suportes para a mediação da leitura, contribuem para a criação de uma atmosfera propícia à descoberta, à experimentação, à fantasia, ao autoconhecimento, ao conhecimento do outro e por consequência ao conhecimento ou leitura do mundo.

A experiência de realizar este trabalho foi extremamente enriquecedora, pois nos proporcionou um crescimento considerável. Afinal, saímos de uma vivência voltada para uma prática conduzida instintivamente, seguindo somente as trilhas apontadas pelos poemas, histórias e canções no dia a dia da Biblioteca Escolar. A partir do momento que nos aprofundamos na leitura dos diversos autores que embasaram nossa pesquisa, iniciou-se um processo de construção ao constatarmos que muitas de nossas vivências encontravam eco no pensamento dos autores sobre leitura, biblioteca escolar, educação e diversos outros temas. Ocorreu conosco, de certa forma, um pouco da metáfora de Geraldi (2013): juntamos os nossos fios das vivências anteriores aos fios do que foi dito pelos autores e o resultado foi um novo bordado, um novo tecido, que é dinâmico e será sempre *re-tecido*.

Todo esse processo aconteceu por meio do diálogo com os autores, com os estudantes (mesmo que restrito), com os professores e com o orientador, fortalecendo princípios que já eram incipientes na nossa prática e que agora vão continuar ativos para que possamos auxiliar no que pudermos, onde estivermos

em uma mediação da leitura mais prazerosa, enriquecedora e mais humana.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Andreia Couto. **A criação de práticas de incentivo à leitura: o papel do bibliotecário escolar na formação de leitores.** 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Biblioteconomia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

AZEVEDO, Ricardo. **Dezenove poemas desengonçados.** São Paulo: Ática, 1998.

BICHERI, Ana Lúcia Antunes de Oliveira; Almeida Júnior, Oswaldo Francisco. Bibliotecário escolar: um mediador de leitura. In: **Biblioteca escolar em revista.** Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 41-54, 2013.

BITENCOURT, Iara Conceição et al. (Org.). In: **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

BOMFIM, Flavia Maia. **A literatura na escola: um direito, uma necessidade e um fator de humanização** Orientador: André Luiz Dias Lima. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador.** São Paulo: Cortez, 2003.

BRITTO, Luiz Percival Leme . **O mal-estar na leitura,** . In: _____.Ao revés do avesso: leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Letramento informacional: função educativa do bibliotecário na escola.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Perspectivas de letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas do ensino básico.** In: Encontros Bibli: R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf., Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 184-208, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2010v15n29p184>. Acesso em: 15 mar. 2019

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos.** 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CARDOSO, Aline Casagrande Rosso. **O papel da biblioteca escolar na formação de leitores na rede pública municipal de Criciúma (SC).**

Disponível em:

<http://repositorio.unesc.net/handle/1/3496>. Acesso em: 27 maio 2019.

CARVALHO SILVA, Jonathas Luiz. **Perspectivas históricas da biblioteca escolar no Brasil: análise da Lei 12.244/10 que dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares** Revista ACB, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 489-517, dez. 2011. ISSN 1414-0594. Disponível em:

<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/797>. Acesso em: 15 jun. 2019.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Conversações com Jean Lebrun. 1ª reimpressão. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 1999.

CHARTIER, Roger (Org.) **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Ed. Liberdade, 1996.

CÔCO, Dilza. Leitura infantil e práticas de leitura na escola. **Anais XVI Endipe**. Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: www2.unimep.br/endipe/2338c.pdf. Acesso em: 02 ago. 2013.

CÔCO, Dilza; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Leitura e alfabetização. **Série-Estudos** (UCDB). v. 1, p. 151-164, 2011. Disponível em: <http://www.gpec.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/131/250>. Acesso em: 02 ago. 2013.

COLLECÇÃO DAS LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL. 1838. Tomo I. Parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1839. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/18467>. Acesso em: 30 jun. 2020.

CUNHA, Leo. O livro de poesia infantil: desafios e tendências; in: Cunha, Leo (org.) **Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas** – Curitiba: Piá, 2012

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

IFLA. **Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar**. Tradução Neusa Dias Macedo. São Paulo, 2000.

IFLA. **Diretrizes da IFLA/UNESCO para bibliotecas escolares**. Tradução de Maria José Vitorino. São Paulo, 2006

FERRAZ, Marta Maria Pinto. **Leitura mediada na biblioteca escolar: uma experiência em escola pública**. 2008. Dissertação (Mestrado em Cultura e Informação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. doi:10.11606/D.27.2008.tde-20052009-135633. Acesso em: 23 maio 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989 – Coleção Questões de Nossa Época; v.13.

GERALDI, João Wanderley (Org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins

Fontes, 2013.

GERALDI, J. Wanderley. **A leitura da Sala de Aula**: as muitas faces de um leitor. Série ideias n 5 São Paulo: FDE, 1988,79-84. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p079-084_c.pdf. Acesso em: 14 set. 2019

GOMES, Antônio Carlos, CARVALHO, Letícia Queiroz. As contribuições de Mikhail Bakhtin para o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Profissional. In: **Revista IFES ciência**, no 2, V.1, 2015 – Instituto Federal do Espírito Santo

JESUS, Andréia Vieira de. **Biblioteca na escola**: repensando ambientes de leitura. 2018. Disponível em <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/28745>. Acesso em: 27 maio 2019.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2011

LEITE, Leni Ribeiro. **Marcial e o livro**. Vitória: Edufes, 2011.

MARKUS, György. **Marxismo y antropología**. Barcelona: Grijalbo, 1974. Disponível em: https://kupdf.net/download/marxismo-y-quotantropologiaquot-gyrgy-markus_599976ebdc0d60a05353a1fc_pdf. Acesso em: 30 nov. 2020.

MARQUES, Maria Aparecida Tavares. **Acordando leitores adormecidos**: uma experiência no fundamental I. 2017. 272f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPPF) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB.

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita**. São Paulo, Ed. Ática, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Fabiano; VALADARES, Eduardo e AMORIM, Marcela Mendonça. **Alfabetizar letrando na biblioteca escolar**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção biblioteca básica de alfabetização e letramento)

MORAES, Fabiano. A voz do matuto. A arte de contar histórias e os saberes híbridos. In: MORAES, Fabiano; GOMES, Lenice. **A arte de encantar**: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

MORIGI, Valdir José; SOUTO, Luzane Ruscher. Entre o passado e o presente: as visões de biblioteca no mundo contemporâneo p. 189-206. **Revista ACB**, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 189-206, jan. 2006. ISSN 1414-0594. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/432/551>. Acesso em: 24 jul. 2020.

MOURA, Gedeão Mendonça de. O problema da essência humana em Marx. **Revista argumento**, n. 15, 2019. Disponível em:

<https://portalseer.ufba.br/index.php/argum/article/view/34596>. Acesso em:

NEVES, Iara Conceição Bitencourt. Ler e escrever na biblioteca. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (Org.). In: **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

NOVAIS, Carlos Augusto. Elementos de composição Poética: noções básicas. In: Cunha, Leo (org.) **Poesia para crianças**: conceitos, tendências e práticas – Curitiba: Piá, 2012

NUNES, Martha Suzana Cabral; CARVALHO, Kátia de. As bibliotecas universitárias em perspectiva histórica: a caminho do desenvolvimento durável. **Perspectivas em ciência da informação**, v.21, n.1, p.173-193, jan./mar 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pci/v21n1/1413-9936-pci-21-01-00173.pdf>. Acesso em 24 jul.2020.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. In: **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PAGANINI, Martanézia R. Literatura e representação da identidade cultural: Reflexão sobre o ensino de leitura na sociedade da representação. In: **Anais do 16º congresso de leitura do Brasil**, 2016. Disponível em: http://alb.org.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem11pdf/sm11ss12_05.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

PAIVA, Maria Cristina. **Biblioteca viva em hospitais**: a leitura e sua abordagem em pacientes infantis do Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira. 2015. 105 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas) - Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PEREIRA, Maria Helena da Rocha. Estudos literários. A biblioteca de Alexandria. In: _____. **Estudos de história da cultura clássica**: I vol. – Cultura grega. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2003, p. 551-554.

_____. Outros modos de difusão da cultura: bibliotecas e leituras públicas. In: _____. **Estudos de história da cultura clássica**: II vol. – Cultura Romana. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2013, p. 209-216. o VESCOVI, Letícia Fantin. Letramento e leitura na Roma Imperial. Codex, v. 2, n. 2, p. 103-117, 2010.

PINHEIRO, Felipe Leite. Resenhas. **Revista outubro**, n. 33, 2º semestre de 2019. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2020/01/08_Markus-por-Pinheiro.pdf. Acesso em: 30 nov. 2020.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **A longa viagem da biblioteca dos reis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11 - 19, jan./jun. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10708/10213>. Acesso em 16 abr. 2019.

SILVA, Márcia Cabral; Martins, Milena Ribeiro. Experiências de leitura no contexto escolar. In: **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SILVEIRA, Denise Tolfo e CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica In: **Métodos de pesquisa** / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Trad. Claudia Schilling. Ver. Téc. Maria da Graça Souza Horn. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SORRENTI, Neusa. A linguagem do texto poético: é com essa que eu vou. In: **A poesia vai à escola: reflexões comentários e dicas de atividades**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SORRENTI, Neusa. Poesia para crianças: que poesia é essa? In: **A poesia vai à escola: reflexões comentários e dicas de atividades**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUZA, Angela Leite de. Alguns dedos de prosa sobre poesia. In: Cunha, Leo (Org.) **Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas** – Curitiba: Piá, 2012

SOUZA, Maiara Ferreira de. **Tempos e espaços de leitura literária na Educação Infantil** / Maiara Ferreira de Souza. Orientadora: Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

TEIXEIRA, Ana Claudia Costa de Aquino. **Tempo para o letramento literário: uma proposta de leitura na biblioteca escolar**. 2016. 195 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016.

VALENTIM, Marta Lúcia Pomim. O perfil das bibliotecas contemporâneas. In: RIBEIRO, Anna Carolina Mendonça Lemos et. al (org) **Biblioteca do século XXI : desafios e perspectivas**. – Brasília: Ipea, 2016

WERNER, Luciana Rodrigues. **Leitura literária: um caminho para a humanização do sujeito** / Luciana Rodrigues WERNER; orientador, Celdon Fritzen, Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Letras, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187079>

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: 2003.